



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación
Sede Regional Buenos Aires

Estado del arte: Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina

JUNIO 2010

Secretaría de Educación Pública de México.
IIPE-UNESCO – Sede Regional Buenos Aires

***Estado del arte: Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional.
Estudio de casos en Europa y América Latina.***

Coordinación: Emilio Tenti Fanfani
Equipo de trabajo: Analía Inés Meo y Angélica Gunturiz.

Buenos Aires. Junio de 2010.

Índice

1. Introducción.....	5
2. Tiempo y educación primaria: supuestos, información disponible y mediciones internacionales.....	8
2. 1. Concepción dominante del tiempo escolar.....	8
2. 2. Tiempo escolar en Europa y América Latina.....	10
2. 2. 1. Tiempo escolar oficial (<i>intended instructional time</i>) y tiempo efectivo de enseñanza.....	10
2. 2. 2. Años de escolaridad obligatoria.....	15
2. 2. 3. Calendario y semana escolar en la educación primaria.....	16
2. 2. 4. La jornada escolar: definiciones y modalidades.....	17
3. Los casos nacionales.....	23
3. 1. España, Francia, Alemania y Finlandia: entre la reducción, la reorganización y la concentración de la jornada escolar.....	24
3. 1. 1. Duración y organización del tiempo escolar.....	24
3. 1. 2. Contexto, debates y políticas sobre la jornada escolar.....	29
4. Chile, Argentina, Uruguay y Venezuela: la extensión de la jornada escolar como estrategia educativa para el mejoramiento de la equidad y la calidad educativa.....	47
4. 1. Duración y organización del tiempo escolar.....	47
4. 2. Plantas funcionales e Infraestructura.....	49
4. 3. CHILE y la jornada completa para todos.....	50
4. 3. 1. ¿Qué es la Jornada Escolar Completa (JEC)?.....	52
4. 3. 2. Contenidos curriculares y el uso del tiempo.....	53
4. 3. 3. Procesos de implementación de la extensión del tiempo escolar.....	55
4. 3. 4. Evaluaciones de la Jornada Escolar Completa.....	60
4. 4. ARGENTINA: entre el universalismo y la focalización.....	63
4. 4. 1. Políticas de extensión de la jornada escolar.....	65
4. 4. 2. Contenidos y estrategias pedagógicas.....	66
4. 4. 3. Implementación de la extensión de la Jornada Completa.....	68
4. 4. 4. El caso de la Ciudad de Buenos Aires.....	71
4. 4. 5. ¿Más tiempo es mejor?.....	83
4. 4. 6. El caso de Mendoza.....	85
4. 4. 7. El caso de Río Negro.....	87
4. 5. URUGUAY: Jornada escolar más amplia para pocos.....	91
4. 5. 1. ¿Qué son las Escuelas de Tiempo Completo?.....	93
4. 5. 2. La propuesta pedagógica de las ETC y uso del tiempo: cambios y continuidades respecto del modelo escolar tradicional.....	94
4. 5. 3. Procesos de implementación de la extensión del tiempo escolar.....	97
4. 5. 4. Programas de apoyo en las Escuelas de Tiempo Completo.....	105
4. 5. 5. Más tiempo es mejor.....	106
4. 6. VENEZUELA: El caso venezolano.....	110
4. 6. 1. ¿Más tiempo es mejor?.....	115
5. Referencias.....	116
Anexo 1. Organización de los sistemas educativos. Selección de países europeos. Año 2006/2007.....	130
Anexo 2. Organización de los sistemas educativos. Selección de países en América Latina. 2006.....	138
Anexo 3. Tiempo de enseñanza oficial. Selección países europeos.....	140
Anexo 4. Indicadores socio-demográficos, económicos y educativos. Francia, Alemania, Finlandia y España.....	141

Anexo 5. Indicadores socio-demográficos, económicos y educativos. Argentina, Chile y Uruguay	143
Anexo 6. Matriz Curricular Básica. Chile	144
Anexo 7. Evolución de la matrícula en escuelas primarias estatales y privadas de jornada completa. Argentina.....	147

Escolaridad primaria y la jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en la Europa y América Latina¹

1. Introducción

El texto que aquí se presenta ha sido elaborado en el marco de un convenio entre la representación de la UNESCO en México y la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública de México con relación al Programa Nacional de Escuelas de Tiempo Completo (PETC) dependiente de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, concretado en el año 2009.

En este marco, UNESCO México solicitó el apoyo técnico del IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires para la realización de una serie de estudios que permitieran ofrecer una caracterización de las Escuelas donde se implementaba la jornada de Tiempo Completo.

Este documento describe las características centrales de la jornada escolar y de las políticas orientadas a su extensión, reducción o re-organización en escuelas estatales de nivel primario en una selección de países de Europa y de América Latina, durante las últimas dos décadas. La elección de este período se funda en la existencia de reformas educativas (de desigual alcance) que han afectado a la organización del tiempo escolar (con desigual énfasis, centralidad, objetivos y formas) en la mayoría de los casos analizados.

Los países europeos seleccionados han sido Francia, España, Alemania, y Finlandia. En estos países ha habido cambios del tiempo escolar en el nivel primario.² Francia, por su parte, ha reducido la semana escolar a cuatro días en el 2008. Este cambio de la organización de la semana escolar estuvo acompañado por debates pedagógicos,

¹ La autora agradece la colaboración en la búsqueda de materiales sobre los sistemas educativos europeos a Milla Marjaana Markkanen (Universidad de Helsinki, Finlandia), Wiebke Paulus (Institute for Employment, Alemania), Asunción Valderrama (IPE París), Adriana Migliavacca (Universidad de Luján); Myriam Feldfeber (Universidad de Buenos Aires); Anna Ellala (Embajada de Finlandia en Argentina), Elais Zapiola (embajada de Alemania en Argentina); y Egle Pitton (Dirección de Investigación del Ministerio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires). En especial, la autora agradece a Laurent Casañas (Directeur du primaire del Lycée Franco-Argentina Jean Mermoz), Prudencia Gutiérrez Esteban (Universidad de Extremadura, España), Rosa Castro (Universidad de Extremadura, España), y Julieta Barrenechea (Universidad del País Vasco, España) por su ayuda para comprender aspectos cruciales de la organización de los sistemas educativos francés y español. Asimismo, agradece a Javier Pérez Ibáñez por su colaboración en la organización de material bibliográfico, y elaboración de cuadros de la sección de Argentina y del cuadro de información básica por país. La autora se responsabiliza por los análisis aquí volcados.

² Asimismo, Finlandia ha alcanzado los mejores resultados en la última evaluación de rendimiento escolar PISA la torna un caso de particular interés (que ha llamado la atención de especialistas en educación en los países post-industrializados).

políticos, sindicales y sociales. En España, se ha dado un profundo cambio en la forma de organizar la jornada escolar sin afectar la cantidad de horas lectivas o de clase que se imparten. Aquí el debate ha girado en torno a las llamadas jornada continua (de 09.00 a 14.00) y partida (de 09.30 a 13.00 y de 15.00 a 16.30, o media hora antes o incluso después). En Alemania, desde el año 2003, el Gobierno Federal ha promovido la expansión de las escuelas *all-day* (tiempo extendido). Esta reforma es una de las políticas educativas más importantes del momento, junto con la transformación del sistema de selección educativa temprana, la reforma de la enseñanza inicial, la introducción de estándares educativos y evaluaciones de calidad educativa. En Finlandia, se ha desplegado recientemente una reforma que se propone ofrecer actividades a contra-turno en escuelas primarias para niños de los dos primeros grados. En el caso de América Latina, se ha seleccionado un conjunto de países en los que se está implementando la ampliación de la jornada escolar: Chile, Argentina, Uruguay y Venezuela. Ellos han desplegado diferentes políticas orientadas a ampliar las jornadas simples (de un solo turno), características de las escuelas primarias en América Latina. En Chile, la introducción de la jornada completa en el nivel primario data de fines de los 90. Se trató de una política universalista dirigida a transformar radicalmente el uso del tiempo escolar en todas las escuelas primarias y secundarias. Esta ambiciosa política aún está en marcha y ha sido objeto de variados análisis, evaluaciones y críticas. En Argentina, la reciente Ley de Educación Nacional (2006) propone como horizonte educativo la ampliación de la jornada escolar en todas las escuelas primarias del país (ya sea en modalidad de tiempo completo o extendido). En Uruguay se está implementando el programa de “Escuelas de tiempo completo” focalizado en grupos vulnerables social y educativamente. Desde el año 1999, se estableció la extensión de la Jornada Escolar en Venezuela, que actualmente se materializa en los programas “simoncito” y “escuelas bolivarianas.

Este documento propone caracterizar la jornada escolar en sistemas educativos diversos, tanto en términos de su organización político-administrativa, sus preocupaciones educativas, como en el nivel de problematización del uso del tiempo escolar. Esta diversidad (al interior y entre países) permitirá apreciar un abanico de políticas educativas en torno al uso del tiempo de escolarización básica.

La pregunta general que orienta este trabajo es: ¿cuáles son las características de la jornada escolar de los alumnos de nivel primario en escuelas estatales en los casos nacionales seleccionados? Para responder esta pregunta, este documento se organiza en

dos capítulos. El primer capítulo examina la concepción dominante sobre el tiempo escolar en el nivel primario, la información estadística disponible sobre el tiempo y educación a nivel internacional, y la cantidad de tiempo oficial que se destina a la educación primaria en Europa y América Latina. Para analizar el tiempo escolar oficial, se describirá brevemente los años de escolaridad obligatoria, el calendario y la semana escolar y las características de la jornada escolar. Sin duda, estas dimensiones del tiempo escolar están vinculadas. En relación a la jornada escolar, se ofrece también una definición y una tipología de sus distintas modalidades. El segundo capítulo reúne el análisis de los casos nacionales. Este se subdivide en dos apartados: el primero destinado a los países europeos y el segundo a los países de América del Sur. El primero incluye un apartado con información sobre la duración y organización del tiempo escolar en los países europeos seleccionados. Aquí, se presta atención a las características que asume el calendario, la semana y la jornada escolar en cada país así como las formas en que el tiempo es asignado a las distintas áreas de conocimiento. Seguidamente, se incluyen secciones por país que analizan las políticas y debates recientes en torno a la jornada escolar. La sección destinada a Chile, Argentina, Uruguay y Venezuela se concentra en las características de sus políticas de extensión escolar. En particular, se analiza su contexto de emergencia, las formas de organización curricular y pedagógica que promueven, y su implementación. Asimismo, se ofrece una síntesis de las evaluaciones más importantes sobre este tipo de políticas y las características principales de infraestructura y dotación de recursos humanos, requeridas en la extensión de la jornada. Este mapa de políticas pondrá en evidencia las preocupaciones comunes en estos países (en torno a la equidad y calidad educativa); así como la diversidad de enfoques, poblaciones y metodologías de extensión de la jornada escolar.

2. Tiempo y educación primaria: supuestos, información disponible y mediciones internacionales

En este capítulo examinaremos diversos aspectos del tiempo escolar en el nivel primario. En la primera parte analizaremos brevemente cuál es la concepción dominante del tiempo en el sistema educativo y cómo permea aspectos centrales de su organización, administración y evaluación. Seguidamente, haremos una breve síntesis de la información estadística disponible sobre el tiempo escolar en el nivel primario a nivel internacional. Aquí, la producción de mediciones sobre tiempo escolar se inscribe en procesos de globalización e internacionalización de políticas educativas y de visiones acerca de los procesos de aprendizajes, tales como la concepción de que mayor tiempo escolar está positivamente asociado con mayores aprendizajes. El último apartado describirá el tiempo dedicado a la educación primaria en los países desarrollados (Europa Occidental y Estados Unidos) y América Latina. Para ello se presentarán distintas medidas de temporalidad educativa: el tiempo escolar oficial de enseñanza (*instructional time*), la cantidad de años obligatorios de enseñanza primaria, el calendario y semana escolar y la jornada escolar.

2. 1. Concepción dominante del tiempo escolar

El tiempo escolar ha sido siempre objeto de preocupación y debate por parte de las autoridades y organizaciones educativas internacionales y nacionales, en países desarrollados y en desarrollo, en especial en lo que se refiere a la distribución del tiempo entre distintos objetivos educacionales y curriculares (Amadio & Truong 2007, Benavot 2004, Bray 2008, Gillies & Jester Quijada 2008, Gimeno Sacristán 2008). Durante las últimas dos décadas, este interés se ha extendido y renovado (Pereyra, 2005).

Una comprensión integral del tiempo escolar exigiría, afirma Gimeno Sacristán (2008), abordar cuatro dimensiones del tiempo: i) la físico-astronómico, la cual refiere al tiempo disponible y medible por el reloj; ii) la biológico o biopsíquica, centrada en los procesos físicos, psíquicos y fisiológicos de desarrollo y crecimiento; iii) la del discurrir, la cual gira en torno al sentido subjetivo que los actores le otorgan a la experiencia vivida en un tiempo específico; y, iv) la social, referida a la temporalidad impuesta por las normas, hábitos y costumbres sociales, las instituciones y la cultura.

A pesar de las profundas transformaciones de la sociedad durante las últimas tres décadas (vinculadas a los nuevos modos de vida y modelos de familia, la participación creciente de las mujeres en el mercado de trabajo, y desarrollos científicos y tecnológicos), la concepción dominante tanto en la planificación y organización del sistema educativo es la físico-astronómica (Delgado Ruiz, 2007; Gimeno Sacristán, 2008). Así, los sistemas educativos permanecen estancados en un modelo del tiempo propio del siglo XIX y han tendido a ignorar las otras dimensiones de la temporalidad (Caride Gómez y Meira Cartea, 2005; Delgado Ruiz, 2007).³

La perspectiva moderna del tiempo como algo “físico” lo toma como algo absoluto y uniforme que se organiza en torno a fases, fragmentos, y unidades equivalentes que pertenecen a unidades mayores que se repiten y articulan de manera previsible y constante. Esta visión mecánica vacía al tiempo de su “condición holística” y de su carácter humano y también subjetivo (Gimeno Sacristán, 2008). Así, esta perspectiva faceta al tiempo en unidades finitas e inter-relacionadas, tales como los horarios, los calendarios, las horas de trabajo, y el tiempo de recreo (Feldfeber et al., 2003; Gimeno Sacristán, 2008). Éstas regulan y organizan, en secuencias cíclicas, sistemas educativos, instituciones, actividades, ritmos de enseñanza y aprendizaje, individuos y sus relaciones dentro y fuera de la escuela (Gimeno Sacristán, 2008). La regulación del horario del alumnado y profesorado es uno de los medios que disponen los poderes públicos para ordenar, homologar, y controlar el sistema educativo y, en particular, el curriculum (Gimeno Sacristán, 2008).

El tiempo físico disponible para la educación refiere a la cantidad de unidades de tiempo que se destinan a la enseñanza de contenidos específicos (asignaturas) a grupos poblacionales particulares. Las unidades de tiempo en las que se mensura la educación y que se reflejan en la información estadística disponible son variadas, tales como los años de escolaridad, las semanas de clase, la cantidad oficial de días por año, la cantidad oficial de horas de enseñanza, y la duración de la jornada escolar.

³ En la última década ha emergido una concepción crítica de la concepción uniforme y rígida dominante del tiempo escolar. En ellos, se subraya el carácter social y subjetivo del tiempo y la necesidad de flexibilizar la organización del tiempo escolar (mediante distintos dispositivos) para que éste responda a las particularidad de los contextos socio-educativos de las escuelas (ver, por ejemplo: Martinic y Vergara (2007), Caride Gómez y Meira Cartea (2005), Morán de Castro y Caride Gómez (2005); Delgado y Ruiz (2007).

2. 2. Tiempo escolar en Europa y América Latina

Esta sección examina la magnitud de tiempo que se dedica a la enseñanza primaria en estas dos regiones a partir de distintas medidas. En primer lugar, se comparará la cantidad de tiempo escolar oficial que se dedican a la escuela primaria. Seguidamente se describirá la cantidad de tiempo escolar utilizando otras medidas, tales como la cantidad de años de educación obligatoria, la duración del calendario y la semana escolar, y las modalidades de jornada en las regiones seleccionadas. Cada una de estas medidas debe ser vinculadas entre sí para tener una idea más clara de cómo se utiliza el tiempo escolar en distintos contextos nacionales. Aquí nos limitaremos a presentarlas como compartimientos estancos, para luego vincularlas para los casos nacionales analizados al final de este informe.

2. 2. 1. Tiempo escolar oficial (*intended instructional time*) y tiempo efectivo de enseñanza

En el caso del nivel primario, distintas agencias internacionales e informes recomiendan que las escuelas deben funcionar entre 850 y 1000 horas por año, durante alrededor de 200 días asumiendo una semana escolar de cinco días (Lockheed & Verspoor 1991, The EFA Global Monitoring Report Team 2008, UNESCO 2004, World Bank 2004). Sin embargo, el número de horas anuales de enseñanza es muy variable entre países. Los países cuyas escuelas operan en dos o tres turnos (en general, en los países en vías de desarrollo), destinan una cantidad anual de tiempo a la enseñanza, *instructional time* o *intended instructional time*, mucho menor que aquellos países en donde los establecimientos operan en un solo turno (Bray, 2008; The EFA Global Monitoring Report Team, 2008).⁴

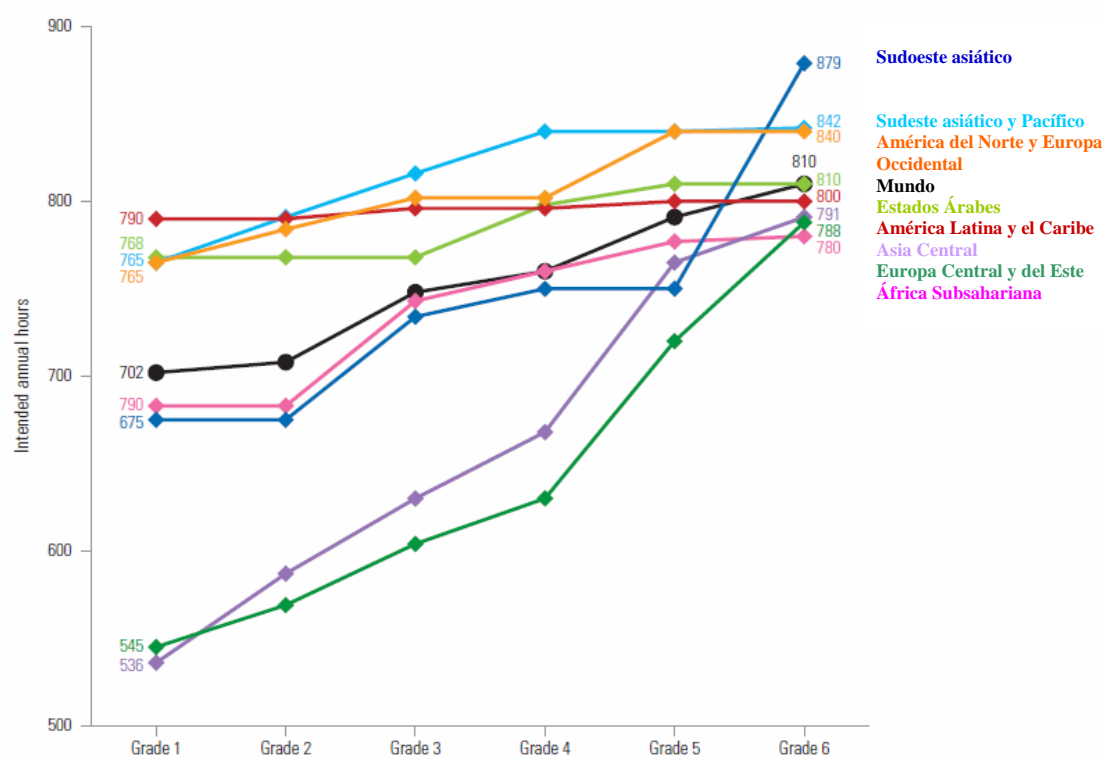
La información transnacional más reciente analiza el tiempo escolar a partir de la comparación del *annual intended instructional time* o *instructional time* (Gillies y Jester Quijada, 2008), o tiempo de enseñanza oficial. Éste refiere a las horas anuales que deben destinarse al proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela en un país determinado. Este tiempo es establecido por políticas oficiales y diseños curriculares, los cuales indican las áreas de conocimiento a enseñar en cada año de estudio así como

⁴ Es necesario tener cuidado con estas comparaciones internacionales, las cuales al carecer de contextualización pueden llevar a análisis inapropiados y a la formulación de políticas incorrectas. Como afirma Pereyra (2005), el uso de las estadísticas internacionales promueve análisis generales y descontextualizados. En este sentido, este apartado se propone solo describir tendencias, antes que explicarlas.

la extensión de los períodos semanales u horas de clase que deben destinarse a cada una de ellas (Amadio y Truong, 2007; UNESCO-IBE., 2007).

Según los datos del informe *The Education for All*, en el 2007, los países de América del Norte y Europa Occidental presentan la mediana⁵ de horas de enseñanza oficial acumulada durante los seis años de escolaridad básica más alta (835 horas) (The EFA Global Monitoring Report Team, 2008) (ver Gráfico 1). Le siguen Asia Oriental y el Pacífico (802 horas); América Latina y el Caribe (795 horas), y los estados árabes (789 horas). Entre los países con las medianas más bajas se encuentran los de Europa Central y del Este (654 horas), y los países del África sub-sahariana y los de Sudeste y Oeste asiático con valores cercanos a la mediana global (The EFA Global Monitoring Report Team, 2008).

Gráfico 1. Mediana anual de tiempo de enseñanza en los grados 1º a 6º, basado en el número total de horas destinadas a enseñanza (*intended hours*), por región



Source: UNESCO-IBE (2007d).

⁵ Utilizan la mediana porque representa un valor medio de un grupo de datos que no es afectada por los valores extremos como en el caso de la media.

Amadio y Truong (2007)⁶ también examinan la mediana de horas oficiales de enseñanza (*intended instructional time*)⁷ y las compara al interior de las diferentes regiones.⁸ En primer lugar, los países de altos de ingresos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE/OECD) tienen la mediana más alta de horas de enseñanza oficial, el cual asciende a un total de 7470 horas, seguidos por los países de desarrollo medio bajo (7379 horas), los de altos ingresos no pertenecientes a la OCDE (7281 horas), los de bajos ingresos (7140 horas), y los de nivel de ingresos medio alto (6767 horas). En segundo lugar, este trabajo brinda datos para analizar las diferencias al interior de las distintas regiones. Sólo nos detendremos en Europa Occidental y Norte América, y América Latina y el Caribe, y en los casos nacionales seleccionados para el presente estudio. En Europa Occidental y Norte América (EO y NA) (región que incluye 22 países), la mediana de tiempo de enseñanza oficial (*instructional time median*) acumulado durante los primeros nueve años de escolaridad es de 7751 horas anuales.

En el caso de América Latina, la mediana global es inferior que la de EO y NA (7463 horas) (ver Cuadro 1). En esta región, Amadio y Truong (2007) incluyen información de 18 países. La cantidad de horas oficiales de enseñanza varía notablemente entre ellos. México es el que presente la mayor cantidad de horas acumuladas, durante los 9 años de escolaridad obligatoria) más alta de la región (8301). Chile está en segundo puesto (8136 horas). Argentina se ubica en décimo cuarto lugar (7020 horas) y Uruguay en el último (5940 horas). La gran mayoría de los países (12 sobre 18) tienen una cantidad de horas anuales acumulares de enseñanza oficial inferior a la mediana de la región de EO

⁶ Este trabajo presenta información sobre el tiempo oficial de enseñanza esperado a nivel global. Utilizó la base de datos de *World Data on Education* elaborado por el *International Bureau of Education* (IBE); informes nacionales del 2004 enviados a la Conferencia Internacional de Educación en Ginebra (setiembre de 2004): datos sobre países europeos disponibles en EURYDICE; documentación disponible en sitios de Internet de los Ministerios de Educación de los países; y, en algunos casos, información brindada por especialistas en currícula de Ministerios de Educación, y de la Comunidad de Desarrollo y Práctica curricular del IBE.

⁷ El tiempo de enseñanza oficial anual (*annual instructional time*) se estima a partir de una base de datos elaborada por el IBE. Esta estimación registra, con el mayor cuidado posible, la cantidad de horas que se espera que los estudiantes estén presentes en situaciones de aprendizaje en la escuela. Tres aspectos se consideraron para calcular la cantidad de horas de enseñanza oficial: 1) la cantidad de días y semanas que las escuelas están abiertas y en las que se dictan clases; 2) el número de períodos lectivos (lecciones u horas de instrucción/enseñanza) asignado a cada área de conocimiento en los documentos oficiales; y 3) la duración promedio de los períodos lectivos (lecciones u horas), expresados en minutos. La información relativa a los dos primeros aspectos es bastante precisa. Sin embargo, es difícil establecer la cantidad exacta de días de trabajo escolar o de semanas en un año lectivo (debido a la existencia de días sin clases por exámenes, capacitación, reuniones de personal, actividades extra-curriculares, etc.) (Amadio y Truong 2007).

⁸ Este estudio brinda datos para grado/año de estudio de los primeros 9 años de educación básica.

y NA (incluyendo Argentina y Uruguay). Comparados con los países europeos del interés de este informe, Chile (8136 horas) tiene un total de horas acumuladas cercano al de Francia (8514 horas), seguidos por España (7948 horas), Argentina (7020 horas), Alemania (6538 horas), Finlandia (6329), y Uruguay (5940).

Cuadro 1. América Latina y el Caribe. Mediana de tiempo oficial de enseñanza (*instructional time*) (en el total de horas anuales) en los grados 1° a 9°.

País/Sistema	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	1 a 9
México	800	800	800	800	800	800	1167	1167	1167	8307
Chile	878	878	878	878	878	878	965	965	965	8163
Nicaragua	900	900	900	900	900	900	900	900	900	8100
Ecuador	833	833	833	833	860	860	971	971	971	7965
Bolivia	855	855	855	855	855	855	855	855	969	7809
Panamá	720	721	864	864	864	864	960	960	960	7776
Perú	810	810	810	810	810	810	945	945	945	7695
Guatemala	828	828	828	828	828	828	840	840	912	7560
Venezuela, RB	756	756	756	756	756	756	999	999	999	7533
Honduras	792	792	792	792	816	816	864	864	864	7392
Rep. Dominicana	788	788	788	788	788	788	788	788	1075	7379
Grenada	756	756	756	756	756	756	945	945	945	7371
Brasil	800	800	800	800	800	800	800	800	945	7300
Argentina	720	720	720	720	720	720	900	900	900	7020
El Salvador	750	750	750	750	750	750	750	750	750	6750
Cuba	690	690	690	690	720	780	698	769	776	6503
Paraguay	720	720	720	720	720	720	720	720	720	6480
Uruguay	630	630	630	630	630	630	720	720	720	5940
mediana del tiempo de enseñanza oficial (n = 18)	790	790	796	796	800	800	882	882	929	7463

Fuente: Amadio y Trung (2007)

Nota: el número total de horas puede no coincidir con la suma real debido a redondeo. La información aparece ordenada desde la mayor cantidad de horas hasta la menor.

Los datos hasta aquí presentados son una aproximación al tiempo escolar que se le destina actualmente a la enseñanza primaria en distintas regiones del mundo. Pocos estudios han examinado su evolución histórica (Amadio & Truong 2007, Benavot 2004, Gillies & Jester Quijada 2008). El estudio de Benavot (2004)⁹ muestra que, en el período de 1985 a 2000, no existe evidencia concluyente acerca del crecimiento del tiempo de enseñanza oficial a nivel mundial (Benavot, 2004) (ver Cuadro 2). De esta manera, a contramano de lo que se esperaría, el supuesto de “mayor tiempo, mejor

⁹ Estudia tendencias y patrones globales, regionales y longitudinales en la cantidad tiempo oficial destinado a la enseñanza primaria (*intended instructional time*) y a en su organización curricular. Examina una amplia compilación de datos de informes oficiales enviados por los ministerios de educación al *International Bureau of Education* (IBE) desde 1980.

aprendizaje” no ha guiado, en el período 1985-2000, la implementación de políticas de extensión escolar a nivel global (Benavot, 2004; Bloom, 1968). Sin embargo, Benavot (2004), identifica tendencias divergentes en distintas regiones. Así, en América Latina, el Caribe, los estados árabes y en partes del África sub-sahariana se ha incrementado el tiempo oficial de enseñanza anual (*annual instructional time*) (ver Cuadro 2). En otras regiones, como el Sudeste Asiático, Europa Central y Oriental, y Europa Occidental, el tiempo oficial de enseñanza se ha reducido (ver Cuadro 2).

Cuadro 2: Mediana anual de horas de enseñanza (*instructional hours*) en los grados de 1° a 8°, años 1985 y 2000 (casos constantes), por Región UNESCO *

Regiones UNESCO	Año	Grado 1	Grado 2	Grado 3	Grado 4	Grado 5	Grado 6	Grado 7	Grado 8	Número de casos
SSA	1985	800	800	847	884	908	908	918	918	9-14
	2000	761	795	870	888	925	939	1013	1013	
AS	1985	708	725	731	756	791	808	827	855	14
	2000	768	768	788	813	813	813	888	888	
EAPA	1985	657	674	784	797	863	901	875	875	9-10
	2000	676	711	817	821	821	830	867	867	
SWA	1985	675	675	793	884	884	972	972	972	3-5
	2000	630	630	734	734	734	900	900	900	
LAC	1985	726	730	748	758	790	790	922	922	13-18
	2000	786	786	796	796	800	800	945	945	
NAWE	1985	813	813	859	859	867	860	893	915	13-17
	2000	770	770	808	808	840	840	900	900	
CEE	1985	617	631	666	709	761	785	825	825	10
	2000	561	587	627	645	729	782	818	853	
Mediana Global	1985	708	717	761	803	828	840	888	893	71-88
	2000	741	743	784	798	809	813	900	900	

Fuente: Benavot (2004)

* Cifras negrita indican un aumento del tiempo de enseñanza oficial en el período 1985-2000.

Abreviaturas de las Regiones UNESCO-Educación Para Todos

SSA: África sub-sahariana; AS: Estados Árabes; EAPA: Asia del Este y Pacífico; SWA: Sudoeste asiático; LAC: América Latina y el Caribe; NAW: América del Norte y Europa Occidental; CEE: Europa Central y del Este.

Hasta aquí, hemos examinado el tiempo oficial de enseñanza. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que éste es diferente al tiempo de enseñanza efectivo que reciben los alumnos (Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL), 2002). Existen muy pocas mediciones del tiempo efectivo de aprendizaje.¹⁰ Esta falta de datos ha sido interpretada como un fuerte obstáculo para evaluar las relaciones entre tiempo escolar y aprendizaje y, por tanto, las oportunidades de aprendizaje de los alumnos en los distintos sistemas educativos (Gillies y Jester

¹⁰ Según Gilles y Jester Quijada (2008), el estudio de Abadzi (2007) es el más completo hasta la fecha.

Quijada, 2008). En numerosos países, días enteros son perdidos por la ausencia de docentes (debido a enfermedades, huelgas, jornadas de capacitación, etc.), problemas edilicios, catástrofes naturales, conflictos armados, etc. (Abadzi 2007, Cruz 2008, Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL) 2002). Algunos estudios han intentado relevar el tiempo efectivo que se utiliza en la enseñanza primaria en países en desarrollo (Abadzi, 2007; UNESCO, 2008). El estudio de UNESCO (2008), por ejemplo, recabó información sobre el tiempo efectivo de clases a partir de datos provistos por directores de las escuelas que formaron parte de la muestra nacional. Este estudio realizó una encuesta a 11 países (6 eran de América del Sur). Según esta fuente, en el 4° grado, Uruguay tuvo una mediana de 720 horas, Argentina de 740, y Chile 71% más tiempo oficial que Uruguay (UNESCO, 2008).

2. 2. 2. Años de escolaridad obligatoria

En la mayoría de los países europeos, la educación obligatoria tiene una duración teórica de entre nueve y diez años (Education Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009) finalizando a los 15 o 16 años (ver Anexo 2). Sin embargo, hay excepciones. En Malta, Luxemburgo, y Reino Unido (Gales, Inglaterra y Escocia), la escolaridad obligatoria es de 11 años. En Países Bajos y Reino Unido (Irlanda del Norte) es de 12 años y en Hungría de 13 años (Education Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009). En cuanto a la educación primaria, la edad teórica de inicio en la mayoría de los países es seis años (ver Anexo 2). Sin embargo, en Gales, Escocia e Inglaterra (Reino Unido), escuela primaria se inicia a los cinco años; en Irlanda del Norte (Reino Unido) a los cuatro años; y en Polonia a los siete. La edad de finalización teórica de la escuela primaria, en la mayoría de los países, se extiende hasta los 12 años (por ejemplo, en Los Países Bajos, España, Irlanda, Estonia, Escocia, Alemania, Portugal, y Luxemburgo). En algunos países el límite superior de la educación primaria es de 11 años (tal es el caso de Francia, Malta, Gales, Irlanda del Norte, Inglaterra), y en otros de 10 años (por ejemplo, Alemania) y (Education Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009) (ver Anexo 2). En algunos sistemas educativos, no existe división entre el nivel primario y secundario (ver, por ejemplo, los casos de Noruega, Finlandia y Hungría) (ver Anexo 2).

La educación primaria también es obligatoria en toda América Latina y el Caribe, y cada vez son más los países que han transformado la educación secundaria inferior en obligatoria (LLECE, 2008) (ver Anexo 3). Según el estudio del LLECE (2008), los sistemas educativos analizados¹¹ en el 2006 tienen un promedio de 9,7 años de educación obligatoria. Los países que presentan los valores más altos son Argentina y Chile, con 13; seguidos por México y Perú, que llegan a los 12, incluyendo desde el preescolar hasta la secundaria (LLECE, 2008). En la mayoría de los países, la educación obligatoria comienza entre los 5 y 6 años de edad; siendo las excepciones México, donde empieza a los 3, y Guatemala y El Salvador, a los 7 años. Se observan mayores diferencias en la edad de finalización de la escolarización obligatoria. En casi la mitad de los países analizados, la educación obligatoria finaliza a los 15 años (ver Anexo 3). En los restantes el límite superior de la escolaridad primaria difiere notablemente: en Nicaragua y en Panamá, concluye a los 12 años; a los 14 en República Dominicana; a los 16, en El Salvador, Guatemala y Perú; a los 17 en Brasil; y a los 18, en Argentina y en Chile. En cuanto a la educación primaria, en la mayoría de los países, la edad teórica de inicio es los 6 años. Las excepciones son El Salvador, Guatemala y Venezuela (LLECE, 2008) (ver Anexo 3, Cuadro 1). Las mayores diferencias también se aprecian en la edad de finalización de este nivel. Por ejemplo, 12 años en Argentina, México, Nicaragua, y Panamá; 14 años en Bolivia y Chile; y 11 en Colombia (LLECE, 2008).

2. 2. 3. Calendario y semana escolar en la educación primaria

En la mayoría de los sistemas educativos, las autoridades gubernamentales establecen una cantidad de días lectivos, la cual varía mucho entre países, siendo el rango entre 175 y 210 días por año (Benavot, 2004; The EFA Global Monitoring Report Team, 2008).¹² En Europa y en América Latina, el calendario escolar (las fechas inicio, finalización y vacaciones) puede ser establecido a nivel nacional o por subunidades nacionales – siguiendo las recomendaciones general del gobierno central (tales como Comunidades Autonómicas en España, Länders en Alemania y Países Bajos, provincias en Argentina y regiones en Chile). En el caso de la Unión Europea, la duración del año escolar varía entre 180 días (Portugal) y 208 en algunas regiones de Alemania (EURYDICE, 2009c; Mekler, 2000). La fecha de inicio suele ser la misma para todos los alumnos del mismo

¹¹ Entre los que se incluye México, Brasil, Chile, Argentina, Uruguay, Guatemala, El Salvador, Perú, Nicaragua, Panamá.

¹² En el caso de América Latina y el Caribe, los sistemas estadísticos nacionales no recolectan información sobre tiempo escolar (McMeekin 1998). Para datos específicos sobre América Latina y el Caribe ver el estudio reciente realizado por Cruz (2008).

nivel educativo, aunque en países como Alemania, España y algunos municipios de Suecia varían entre las regiones (CIDE, 2002). La semana escolar tiene una duración de cinco días en la mayoría los países Europeos, siendo excepciones Alemania (con cinco/seis días) y Francia (con cuatro/cinco días) (Mekler, 2000). En general transcurre de lunes a viernes, o de lunes a sábado. En los países seleccionados en este estudio, la semana escolar varía en cantidad de horas totales dedicadas a la enseñanza, la cantidad de períodos lectivos semanales y la duración de los mismos. Francia y España, como era de esperarse, son los países con semanas escolares más largas.

Hay poca información sobre el calendario escolar y la jornada escolar de los países de América Latina. Sólo un trabajo examina el ciclo lectivo y afirma (sin presentar datos por país) que, con la excepción de Costa Rica (205 días), éste es inferior a los 200 días (Cruz, 2008).¹³ En el caso de Argentina, el número de días mínimo por ley es 180; en Chile, 190 días; y en Uruguay de 180 días aproximadamente (Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina, 2003; UNESCO/IBE, 2006a, b). No hemos encontrado trabajos que comparen la duración de la semana escolar. Sólo hemos recabado información para los casos nacionales seleccionados. Así, en Uruguay y Argentina, las clases son de lunes a viernes, en tanto que en Chile pueden ser de cinco o seis días.

2. 2. 4. La jornada escolar: definiciones y modalidades

La expresión “jornada escolar” (JE), en general, se define como el período de escolarización o tiempo escolar diario de los alumnos. En estos casos, la JE refiere al tiempo de los alumnos y se diferencia de la jornada laboral de los docentes, y de la jornada de los centros educativos. Sin duda, estas distintas jornadas no son independientes entre sí, y, de hecho, asumen duraciones diferentes, según el sistema educativo de que se trate. Por ejemplo, el Thesaurus Europeo de los sistemas Educativos (1988) define a la JE como la “distribución del tiempo de clase (y del tiempo de las actividades extraescolares) a lo largo de la jornada”.¹⁴ Otro ejemplo se encuentra en los documentos oficiales sobre la Jornada Completa Diurna chilena, se diferencian explícitamente las jornadas de los alumnos, de los profesores y de los centros educativos

¹³ No se han encontrado documentos que incluyan información por país sobre el calendario escolar. Este cálculo exige elaborarlo a partir de una búsqueda específica por país.

¹⁴ En cuanto a los términos que se usan en diferentes países, la jornada escolar es llamada, por ejemplo, jornada en castellano, *school day* en Inglés, *Journée scolaire* en francés, y *giornata scolastica* en italiano.

y se establecen sus respectivas duraciones y características (Chile. Congreso Nacional, 2004; Chile. MINEDUC, 2005).

Según Gimeno Sacristán (2008), la jornada escolar¹⁵ es el momento de tiempo en el día (cantidad de horas totales) en que los estudiantes deben estar escolarizados diariamente y cuyo funcionamiento aparece regulado y organizado temporalmente. Este tiempo:

“se invierte en las aulas y al que transcurre durante la estancia en el centro escolar bajo la guía directo o indirecta del profesorado” (...) “Es un tiempo que suele ser idéntico para todos los estudiantes en su duración, contenidos y actividades que lo ocupan (la metodología pedagógica dominante). Sus contenidos son básicamente los del curriculum escolar en un sentido amplio. Durante este tiempo tienen lugar experiencias también importantes que ocupan esa zona oscura que llamamos el curriculum oculto” (Gimeno Sacristán 2008: 56)

En otras palabras, la JE refiere al tiempo en que los niños están en el edificio escolar, ya sea ocupados en actividades peri-escolares (la pausa del mediodía, el tiempo preparatorio de la mañana, etc.) o en aquéllas vinculadas a la enseñanza obligatoria (Bottin, Dalunay y Henrich 2000: 7 y 8).

Sin embargo, en algunos casos, la expresión JE es utilizada de manera más ambigua y que pueden referirse a distintos tipos de jornadas o tiempos: la de los alumnos, la de trabajo de los profesores, y la de apertura del establecimiento educativo. En Argentina, se han encontrado definiciones ambivalentes tanto en la documentación oficial como en estudios dedicados al estudio de la jornada escolar (ver, por ejemplo, la ofrecida por Rivas et al., 2006).¹⁶ Asimismo hemos encontrado un uso ampliado de la expresión JE en España. Como se verá en el análisis de este caso, los sindicatos docentes han tendido a usar de manera intercambiable –como parte de su estrategia colectiva de mejoramiento de condiciones laborales–, el término jornada escolar con el de jornada laboral docente. Como se mencionó más arriba, se han encontrado muy pocos trabajos que examinan diversas modalidades de jornada en el contexto internacional. Los estudios de Bray (2000, 2008) son los únicos que incluyen definiciones de distintos tipos de jornada al analizar países en desarrollo. Identifican dos modalidades de jornada: *single shift* y

¹⁵ En cuanto a los términos que se usan en diferentes países, la jornada escolar es llamada, por ejemplo, jornada en castellano, *school day* en Inglés, *Journée scolaire* en francés, y *giornata scolastica* en italiano.

¹⁶ Estos autores definen a la jornada escolar: “todo al tiempo de trabajo diario en la escuela. Este tiempo puede ser aquel en que el establecimiento educativo está abierto para el trabajo docente en general o aquel en que los alumnos asisten a clase para aprender los contenidos especificados en los diseños curriculares o realizar otras actividades, sean formales o no. Es decir, la “jornada escolar” se refiere al trabajo que se realiza dentro de los espacios y bajo el control de la escuela, sin que esto implique necesariamente trabajo con los alumnos o actividades de enseñanza. Este “tiempo de trabajo en la escuela” o jornada escolar excluye otras actividades en pos del aprendizaje, tal como las tareas en el hogar o la exposición a los medios de comunicación, entre otras.” (Rivas et al., 2006:26).

double shift school. Estos términos se refieren a la jornada escolar del establecimiento. Distintas palabras en inglés suelen utilizarse (en general de manera intercambiable) para referirse a cada una de ellas (Bray 2008). Así, las frases *single session*, y *full-day* se utilizan como equivalentes de *single shift*. Según este autor, estas denominaciones refieren a escuelas a las que concurre un solo grupo de alumnos diario. En este tipo de establecimientos, los alumnos desarrollan actividades escolares (académicas) durante la mañana y a la tarde, y con un período de descanso entre ambas (Bray 2008). En general, las escuelas de *single shift* operan de lunes a viernes, y se organizan en ocho momentos o períodos de actividades (Bray, 2008). Las escuelas *double-shift*¹⁷ (jornada simple, en Argentina) son también llamadas *double session*, o *half-day school*. Éstas atienden a dos grupos de alumnos de manera completamente separada durante el día escolar. El primer grupo de alumnos asiste a la escuela desde la mañana temprano al mediodía, y el segundo desde el mediodía hasta finalizar la tarde. Cada grupo utiliza el mismo edificio, equipos y mobiliario. En algunos sistemas educativos, estos grupos comparten docentes, pero en otros los grupos de alumnos tienen plantas docentes diferentes.¹⁸ En general las escuelas de *double shift* operan de lunes a viernes, y parte del sábado. De lunes a viernes, las actividades tienden a organizarse en siete períodos, y los sábados en seis bloques (Bray 2008). El sistema de doble turnos es más común en los países pobres (en América Latina este es el tipo de jornada más extendida), aunque también existe en algunas economías prósperas como Brasil (Bray, 2008). Este tipo de organización de la jornada escolar es más común en áreas urbanas que rurales (Bray, 2008).

En los trabajos examinados sobre el contexto europeo escritos en inglés, la mayoría no utiliza la terminología identificada por Bray (2008). Los estudios transnacionales, como vimos más arriba, focalizan su atención en las horas de enseñanza oficial (*intended instructional time*). Los únicos trabajos que examinan el día escolar o jornada, diferencian entre *full-day school/ all-day school* (la modalidad que rige en la mayoría de los países europeos) versus *half-day school* (el caso de Alemania es el más significativo) (EURYDICE, 2009c). En la mayoría de los trabajos no se definen los criterios que distinguen a estas modalidades (se los da por sentados). En el sistema de *half day school* que, tradicionalmente ha operado en Alemania, las escuelas operan

¹⁷ También existen escuelas de triple-shift (Bray 2008).

¹⁸ Según Bray (2008) existen distintos tipos de jornadas de doble turno o *double shift*: la llamada *end-on shift* (cuando un grupo de alumnos se retira del establecimiento, el segundo entra) y la de turnos superpuestos (*overlapping shifts*) (los dos grupos de alumnos entran y salen en momentos diferentes, pero en algún momento del día están todos en la escuela).

durante la mañana y el día escolar nunca termina más allá de las 13.00 horas (Deckert-Peaceman, 2006). Este tipo de jornada escolar emergió en la primera Guerra Mundial (Deckert-Peaceman, 2006). En el caso de las escuelas de jornada *full day*, la escuela permanece abierta durante las tardes y las actividades de enseñanza tienen lugar a la mañana y a la tarde. Puede interpretarse que la jornada parcial (*half-day*) y la completa (*full-day*) refieren a la jornada del alumno. En el primer caso, se extiende sólo a la mañana y en el segundo, a la mañana y tarde.

En la literatura española que analiza la jornada escolar (tanto en Europa como en España), se hace referencia a dos modalidades de jornada: la partida o completa (Feito Alonso, 2007; Gimeno Sacristán, 2008; Vázquez-Reina, 2008). La jornada partida consta de dos períodos lectivos: uno a la mañana, interrumpido por un recreo, y seguido por un tiempo destinado a comer (ya sea en el comedor del establecimiento o volviendo al hogar) y a disponer de tiempo libre, y seguido por un segundo período de clases (más corto que el primero) (Gimeno Sacristán 2008). La jornada continua, por su parte, tiene un único período lectivo (incluido un recreo y un descanso corto) (CIDE, 2002; Gimeno Sacristán, 2008). La jornada continua sería equivalente al *half day* del sistema alemán, y la partida haría referencia a las escuelas de *full-day* (Pereyra, 2005). En cuanto a la terminología definida por Bray (2000, 2008) (*single shift* y *double shift*, y sus respectivos equivalentes), si bien este autor no las aplica al contexto europeo, las escuelas de jornada continua y partida podrían ser interpretadas como subtipos de las escuelas de sesión simple (*single shift, single session, full-day*). En ellas, el grupo de alumnos atendido por la escuela es único durante el día escolar y es por esto que se diferencian sustancialmente de las escuelas de *double shift*, en donde la escuela atiende a dos grupos de alumnos totalmente diferentes durante el día. Solo Portugal, Italia y Grecia tienen una jornada de *double shift* (CIDE, 2002).

El aspecto central que distingue a la jornada partida de la continua es la forma en que las actividades escolares están organizadas durante el día y no la cantidad total de horas de clase o lectivas diarias y/o semanales (Gimeno Sacristán, 2008). En otras palabras, estas modalidades de jornada se distinguen por el momento del día en el que transcurre la jornada del centro escolar, la de los estudiantes y los docentes. Más aún, estas dos modalidades de jornada promueven articulaciones diferentes entre el tiempo familiar (centrado en la convivencia en el hogar y las relaciones de sus integrantes); el tiempo escolar (demarcado por el calendario y horarios lectivos); el peri-escolar (el cual general o contiene actividades formativas – como realización de tareas en el hogar, tiempo de

transporte escolar-; y el tiempo extra-escolar (relacionado con el uso del tiempo de ocio o libre disposición) (Morán De Castro y Caride Gómez, 2005). Los tipos de jornada suponen diferentes formas de sincronizar las distintas actividades, tanto en la escuela como en la familia. Sin embargo, estudios en España indican que, en ambas jornadas, se observa una sobrecarga de actividades de los estudiantes durante el año escolar, y una alta uniformidad de la organización de su tiempo diario (Morán De Castro y Caride Gómez, 2005).

En Latinoamérica, pocos trabajos comparan distintas modalidades o tipos de jornada en diferentes países. Algunos estudios confrontan políticas de extensión de la jornada escolar de distintas latitudes (Cambours de Donini et al., 2005a; Feldfeber et al., 2003; Gajardo, 1999). Otros examinan la duración de la jornada en países de esta región con otros desarrollados (Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL), 2002; UNESCO, 1991). En la documentación y trabajos identificados, la jornada escolar es, a veces, definida y claramente diferenciada (jornada de los alumnos, del profesorado y del centro), y, en otros casos, las definiciones son ambiguas o poco precisas de la jornada escolar. Así, por ejemplo, en los documentos oficiales sobre la Jornada Completa chilena, se diferencian explícitamente las jornadas de los alumnos, de los profesores y de los centros educativos y se establecen sus respectivas duraciones y características (Chile. Congreso Nacional, 2004; Chile. MINEDUC, 2005). En Argentina, las autoridades educativas nacionales y algunas provinciales han incluido en sus glosarios de estadísticas educativas el término “jornada”. Para la autoridad nacional, la “jornada” es “el período del día durante el cual un grupo de alumnos recibe enseñanza” (Dirección de Información y Estadística. Dirección Provincial de Planeamiento, S/A). Así definida, la jornada escolar no estaría refiriéndose ni al tiempo total de los alumnos en la escuela, ni al de los docentes ni al de los centros educativos. Sin embargo, cuando se examina los distintos tipos de jornada¹⁹ (el “simple”, el “doble” y “ambas”) existentes, parecería que la jornada refiere al tiempo total de los alumnos en el establecimiento. En el continente latinoamericano, la gran mayoría de las escuelas primarias opera en doble turno (*double shift*). Sólo una minoría

¹⁹ Se clasifica en “simple”, “completa” y “ambas”. El primer tipo refiere al “período que coincide con los turnos escolares de hasta cuatro horas reloj”. El segundo denota el “período que corresponde a turnos dobles”, en tanto que la categoría “ambas” significa el “período en el cual los alumnos concurren en turnos mañana, tarde o noche con secciones en las cuales los alumnos concurren en turno doble)

de sistemas educativos tiene escuelas de turno completo, y en todos los casos, asume una modalidad “partida”.²⁰

²⁰ En algunos países, también se encuentran escuelas que operan en turnos extendidos (en horarios superiores a la duración de un turno pero inferior a la de dos turnos).

3. Los casos nacionales

Este capítulo está dedicado al análisis de los países europeos y latinoamericanos seleccionados. El primer apartado examinará los casos de España, Alemania, Francia y Finlandia; y el segundo se detendrá en los casos de Argentina, Chile y Uruguay.

El análisis de los casos europeos se organiza en dos secciones. En la primera, se describirá cómo organizan el tiempo escolar los países europeos seleccionados. En la segunda sección, se analizarán los casos nacionales con el propósito de identificar los rasgos más salientes de estas políticas así como de las controversias que han generado. Como se verá, el único país que ha disminuido las horas de clase durante la última década ha sido Francia. Aquí, la reducción de las horas de clase anuales ha sido acompañada por una reducción de la semana escolar y un cambio en su organización. El resto de los países ha mantenido la cantidad de horas lectivas. Sin embargo, en todos ellos se han desplegado políticas de modificación del tiempo escolar: en España, la introducción de la jornada continua; en Alemania, la creación de las escuelas de tiempo extendido (*full-day schools*); y en Finlandia, la extensión del tiempo de cuidado a cargo de las escuelas durante la tarde.

La segunda parte de este capítulo, destinada al análisis de los países latinoamericanos, está organizada en cuatro secciones. En primer lugar, se realizará una breve descripción del uso del tiempo escolar, a partir del análisis de sus correspondientes calendarios, semanas y jornadas escolares. Esta sección evidenciará que, en estos países, co-existen distintos tipos de modalidades generales de jornada escolar: la equivalente a un turno (matutino, vespertino, o de tarde) o la superior a un turno (llegando a cubrir dos turnos completas en algunos casos). En segundo lugar, se examinará el contexto de emergencia, los objetivos y fundamentación de las recientes políticas de extensión del tiempo escolar, en especial, del incremento de la jornada escolar. A diferencia de los países europeos, en Argentina, Chile y Uruguay, las políticas educativas acerca del tiempo escolar son similares y todas han identificado el aumento del tiempo escolar como un factor central a la hora de mejorar la calidad educativa y la equidad. A pesar de estas similitudes, existen particularidades que serán examinadas en la última sección. Aquí, se presentarán las particularidades que han asumido las políticas extensión del tiempo escolar. En Chile, la política de extensión de la jornada escolar ha adoptado un carácter universalista. Iniciada a fines de la década de 1990, se ha propuesto que todas

las escuelas primarias pasen de una jornada escolar simple a una jornada escolar completa. En Argentina, en las dos últimas décadas, se ha impulsado una extensión del tiempo de la jornada escolar (motorizado por las autoridades educativas nacionales y provinciales). En este país, las políticas de extensión del tiempo escolar pendulan entre una posición universalista y una posición focalizada. Finalmente, en Uruguay, la ampliación del tiempo y la jornada escolar se ha desarrollado como una política focalizada en grupos sociales vulnerables.

3. 1. España, Francia, Alemania y Finlandia²¹: entre la reducción, la reorganización y la concentración de la jornada escolar

Como ya adelantamos, en este apartado, se examinan la extensión y organización del tiempo escolar en los países seleccionados. Para ello, identificaremos la extensión de la enseñanza obligatoria, del año, la semana y la jornada escolar. También se hará mención al tiempo que se le destina a los contenidos curriculares obligatorios en cada territorio. En la siguiente sección, se caracterizan los debates y políticas educativas recientes en torno al tiempo escolar en cada uno de los países.

3. 1. 1. Duración y organización del tiempo escolar

En España y Francia, la educación obligatoria se extiende entre los seis y 16 años. En Alemania, entre los seis y los 15/16 (dependiendo del *Länder* o región) (Eurydice 2009a, b, c, d). En Finlandia de siete a 16 años. Por su parte, la educación primaria se desarrolla entre los seis a 12 años en España; los seis a 11 años en Francia; los seis a 10 en Alemania; y en Finlandia, entre los siete y los 16 años (la educación básica comprende nueve años) (Finlandia. Ministerio de Educación, 2008; Grubb et al., 2005). En cuanto a la cantidad total de horas de enseñanza oficial en los primeros nueve años de educación básica (*intended instructional time*), según el estudio de Benavot (2004), Francia es el país europeo con el número más alto de horas de enseñanza oficial (8514 horas), en quinto lugar se encuentra España (7948 horas), en vigésimo lugar Alemania (Berlín) (6583 horas) y, en último lugar, Finlandia (6329 horas) (ver Anexo 4). En todos los países, la cantidad total de horas de enseñanza oficial crece con la edad de los alumnos (Benavot, 2004).

²¹ Ver datos socio-demográficos, económicos y educativos en el Anexo 5.

Estas horas anuales de enseñanza oficial se distribuyen en años lectivos de una duración variable entre 175 días (España) y un máximo de 190 días en Finlandia (ver Cuadro 3). La mayoría de los calendarios lectivos se inician en agosto/setiembre y termina en junio. El año escolar se organiza en semanas escolares de 5 días en España y Finlandia. En Alemania, las semanas escolares tienen una duración variable (entre cinco y seis días). En Francia, la duración de la semana escolar es fija y debe tener 24 horas de enseñanza para todos los alumnos, organizadas en jornadas diarias de 6 horas los lunes, martes, jueves y viernes (Ministère de l'Éducation Nationale, 2009).

Cada semana escolar se organiza en períodos lectivos (ver Cuadro 3). Alemania organiza la semana en períodos entre 19 y 29 (aunque en la mayoría de los Länder, la semana se organiza en 20 a 22 períodos lectivos en el primer año escolar, alcanzando a 27 en el año final de la primaria) (Lohmar y Echardt, 2008). Finlandia en 19, Francia en 24 y España en 25 períodos lectivos. La duración de cada período lectivo es igual en Finlandia y Francia (60 minutos), y menor en Alemania (45 minutos) y España (55 minutos) (Cuadro 3).

Esta organización del tiempo escolar anual y semanal tiene algunas particularidades por países que vale la pena destacar. En España, cada Comunidad Autónoma define el calendario escolar (su inicio, finalización, y vacaciones), respetando el mínimo de 175 días establecido por el gobierno central para garantizar una homogeneidad a nivel nacional. En el caso de Francia, los tiempos escolares están regulados por principios nacionales que establecen la cantidad de semanas de trabajo y de vacaciones por año (Ministère de l'Éducation Nationale, 2009). Las Academias pueden alterar el calendario escolar, en la medida en que respeten la cantidad total de semanas de trabajo y de vacaciones. Las municipalidades, por su parte, son las encargadas de determinar el horario de funcionamiento de las escuelas.²² Esta organización del tiempo puede ser redefinida tanto por las municipalidades como por las escuelas, siempre y cuando se respeten los principios nacionales y se sigan los procedimientos necesarios para lograr la aprobación del Inspector Académico (Ministère de l'Éducation Nationale, 2009; Ministère de l'Éducation. Bulletin Officiel, 2008). En Alemania, el año escolar tiene una duración variable entre 188 días, en aquellos Länder que optan por una semana de cinco días, y de 208 días, en los que eligen una semana de seis días. Cada Länder

²² Para ello, tienen en cuenta cuestiones tales como la disponibilidad del transporte escolar, la realización de actividades peri-escolares, etc. Las municipalidades, a través de su Departamento de Educación, despliegan políticas que apuntan a lograr una cierta homogeneidad del horario escolar en las escuelas de sus Circunscripciones (distritos escolares).

establece la duración de la semana y de la jornada escolar. La mayoría de los Länder tienen semanas de 5 días (Lohmar y Echardt, 2008). En algunos Länder, la escuela es la que decide el número de días en la semana escolar (Lohmar y Echardt, 2008). En aquellos Länder que tienen semanas de 6 días, dos sábados al mes no se dictan clases. El número total de horas de clase por año es el mismo en las semanas escolares de cinco y seis días (Lohmar y Echardt, 2008). En Finlandia, la duración del año escolar, la duración máxima de la jornada y el número mínimo de períodos lectivos por semana están regulados a nivel nacional por el Acta y Decreto de Educación Básica (Halinen et al., 2008). La semana escolar, en general, dura cinco días por semana. La mayoría de los sábados y domingos las escuelas permanecen cerradas. En ocasiones, por ejemplo para compensar días de clases perdidos –por ejemplo por un feriado nacional-, se puede dictar clases durante el fin de semana (EURYDICE, 2009a).

Cuadro 3. Año escolar, semanas de clases y vacaciones, duración en días de la semana escolar, períodos lectivos y duración. Educación Primaria. Selección de países.

País	Total de horas (enseñanza oficial) (1)	Año lectivo (2)	Duración en días de la semana escolar (3)	Duración en horas de la semana escolar (4)	Períodos lectivos por semana (5)	Duración período lectivo (en minutos) (6)
Alemania	6583	188-208	5/6	12.75 a 20.25	19/29	45
España	7948	175 (mínimo)	5	25	25	55
Francia	8514	180	4/5	26	24	60
Finlandia	6329	190	5	19 a 30	19	60

Fuentes: elaboración propia en base a (1) Benavot (2003); (2), (3), (4), (6) (EURYDICE, 2009a, b, c, d) y (Finlandia. Ministerio de Educación, 2008); y (5) Le Métais (2003).

En cuanto a la jornada escolar, en España, hay escuelas de jornada continua, de jornada partida, y de jornada mixta (FETE- UGT Federación de Trabajadores de la Enseñanza de UGT, 2007; STEA, 2005). En la jornada continua, el centro desarrolla sus sesiones de mañana, en general, entre las 9.00 y 14.00 horas (FETE- UGT Federación de Trabajadores de la Enseñanza de UGT, 2007; Gimeno Sacristán, 2008). En la jornada partida, las actividades lectivas se distribuyen diariamente en sesiones de mañana (en general, entre 9.30 y 13.00 horas, con un recreo de media hora) y tarde (usualmente, entre las 15 y 16.30) (Gimeno Sacristán, 2008). Entre las 13.00 y las 16.30, los alumnos pueden ir a su casa o quedarse en el establecimiento para ir al comedor escolar y

recrearse. La jornada mixta (JM) asume distintas modalidades en distintas Comunidades Autónomas (FETE- UGT Federación de Trabajadores de la Enseñanza de UGT, 2007).²³ En las distintas jornadas, el tiempo total asignado a las actividades lectivas de los alumnos es el mismo. El cambio de jornada no cambia el tiempo físico-astronómico (Gimeno Sacristán, 2008). En algunas comunidades autónomas, hay un solo tipo de jornada (como en Cataluña, el País Vasco, y Aragón en donde sólo tienen la jornada partida; y en Extremadura donde sólo para la jornada continua)²⁴ (FETE- UGT Federación de Trabajadores de la Enseñanza de UGT, 2007; STEA, 2005). En otras, coexisten escuelas con jornada partida y con jornada continua (por ejemplo, Canarias, Castilla La Mancha, y Castilla y León) (FETE- UGT Federación de Trabajadores de la Enseñanza de UGT, 2007). Algunas comunidades tienen tres modalidades de jornadas: la continua, la partida y la llamada mixta (tales como Andalucía, Asturias, y La Rioja). Sólo en Navarra, la jornada escolar continua convive con la mixta.

Francia tiene jornada partida. Como vimos, el Ministerio de Educación establece una semana escolar de cuatro días (lunes, martes, jueves y viernes), con una duración obligatoria fija de 24 horas (Ministère de l'Éducation Nationale, 2009). Según los principios nacionales, la jornada escolar debe ser de una duración máxima de seis horas (Ministère de l'Éducation Nationale, 2009). Sin embargo, si el Consejo de Escuela lo propone, el Inspector de la Academia puede alterar la organización de la semana escolar. En estos casos, su duración no puede ser mayor a nueve medias jornadas, y las jornada escolares no pueden ser de más de seis horas ni pueden dictarse durante los sábados (Ministère de l'Éducation Nationale, 2009). Una forma alternativa de organización es la semana escolar de cuatro días y medio (lunes, martes, mañana del miércoles, jueves y viernes), con una duración diaria siempre menor a 6 horas. La normativa vigente también permite que se organice la semana escolar de cualquier otra forma, en la medida que se respeten los principios nacionales de duración de la semana y jornada escolar (Francia. Ministère de l'Éducation, 2009). Por ejemplo, en distintas Academias y Departamentos, existen escuelas con semanas y jornadas escolares diferentes a la propuesta a nivel nacional (Fédération des Conseils de Parents d'Elèves

²³ En Asturias y La Rioja, la JM el horario lectivo del centro escolar se reparte en sesiones de mañana y tarde durante la cantidad de días que establezca la escuela. En Navarra, por su parte, el horario lectivo se reparte diariamente entre la mañana y tarde, con la excepción de los miércoles (día en que los centros deciden si operan a la tarde).

²⁴ En el caso del País Vasco y de Extremadura se han encontrada discordancias entre informes. Mientras que en uno están sindicados como de jornada única, en otros aparecen como dominados por una de ellas. No hemos encontrado información oficial al respecto.

des Ecoles Publiques (FCPE), 2009). En la Academia de Bordeaux, en el Departamento de Dordogne, la mitad de las escuelas tenían este tipo de semana escolar en el 2008 (Fédération des Conseils de Parents d'Elèves des Ecoles Publiques (FCPE), 2009). En la Academia de Limoges, un poco más de la tercera parte de las escuelas tiene una semana escolar de cinco días, incluida la mañana del miércoles (Fédération des Conseils de Parents d'Elèves des Ecoles Publiques (FCPE), 2009). En otras Academias, esta forma de semana escolar se restringe a alguna/s escuela/s en particular (en la de Lille, el informe del FCPE (2009) registra una sola escuela con esta modalidad). Más allá de las 24 horas de clases semanales obligatorias para todos los alumnos, aquéllos que tengan dificultades de aprendizaje deben recibir dos horas semanales de apoyo escolar personalizado (Ministère de l'Éducation Nationale, 2009).²⁵

En Alemania, las clases tienen lugar entre las 7.30/8.30 horas y las 13.30 horas, en las escuelas con semanas escolares de cinco días, y entre las 7.30/8.30 horas y las 11.30 horas, en las de seis días (Lohmar y Echardt, 2008). La escuela de medio día (*Halbtagsschule*) o de jornada continua es la forma tradicional de enseñanza en Alemania debido a razones educativas y organizativas (Lohmar y Echardt, 2008). Las escuelas permanecen abiertas entre las 7.30 horas y las 13.00 o 14.00 horas. Este horario es acordado entre las escuelas y aquellas instituciones escolares y no escolares que son responsables del cuidado de los niños fuera del horario escolar (Lohmar y Echardt, 2008). Una minoría de escuelas de tiempo extendido (*all day school*). En el 2005, éstas reunían al 9.9% de los alumnos (Lohmar y Echardt, 2008). Sin embargo, en la actualidad, en todos los Länder se está ampliando la extensión de la jornada escolar (Lohmar y Echardt, 2008) (ver sub-sección siguiente para más detalles).

En Finlandia, las escuelas primarias son de jornada continua. En los primeros dos años escolares, la jornada escolar no puede tener más de cinco horas lectivas, y en los grados restantes (en los que también se dicta educación complementaria) la jornada puede durar hasta siete horas (Halinen et al., 2008). Así, el día escolar varía según el año escolar (Pulkkinen 2003). La jornada comienza entre las ocho y las 10 de la mañana y termina entre las 13.00 y las 16.00 horas. El almuerzo en la escuela es de 30 minutos. Si la jornada escolar es larga, también se sirve una merienda (Centre for Educational Assessment, 2009).

²⁵ La escuela debe permanecer abierta en un horario que permite cubrir con las horas de enseñanza obligatorias semanas para todos los niños, y con el tiempo de ayuda escolar de aquéllos con dificultades de aprendizaje (FCPE 2009).

En relación al currículum y al tiempo que se le dedica a las distintas áreas de conocimiento diariamente, los países seleccionados –siguiendo la tendencia de otros países de la OCDE- le dedican la mayor cantidad de horas oficiales a la enseñanza de la escritura, lectura y literatura, seguida por matemática y ciencias (Benavot, 2004). En España, el desarrollo del currículum se realiza en tres niveles. El Ministerio de Educación y Ciencia establece un currículum obligatorio nacional, que debe ocupar el 55% del tiempo de clases en las Comunidades Autónomas con un segundo lenguaje oficial, y un 65% en el resto (EURYDICE, 2009d; Le Métais, 2003). Cada Comunidad desarrolla este currículum básico y define contenidos propios. Más aún, la escuela y los docentes adaptan estos contenidos su contexto socio-económico y cultural (EURYDICE, 2009d). En Francia, el Ministerio de Educación determina las áreas de conocimiento que se dictan en el nivel primario y establece el tiempo que debe destinarse a cada una de ellas anual y semanalmente (EURYDICE, 2009b; Francia. Ministère de l'Éducation Nationale et du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2008; Le Métais, 2003).²⁶ En Alemania, los ministerios de educación de los Länder determinan el currículum y el tiempo que deben dedicarle a cada núcleo de conocimientos.

Finalmente, en Finlandia, el Consejo Nacional de Educación (Finnish National Board of Education) establece el currículum nacional básico así como la distribución de las horas de clase a la enseñanza de las diferentes áreas de conocimiento y a tutoría (guidance counselling) (EURYDICE, 2009a; Finish National Board of Education, 2009; Finish Parliament, 2004; Halinen et al., 2008). Las autoridades municipales y las escuelas desarrollan su currículum a partir del nacional, teniendo en cuenta las particularidades de sus contextos (Halinen et al., 2008). El gobierno central establece el número mínimo de horas de clase que deben dedicarse a las áreas de conocimiento obligatorias (Halinen et al., 2008).

3. 1. 2. Contexto, debates y políticas sobre la jornada escolar

En los países europeos seleccionados, la preocupación y el debate de la organización y extensión del tiempo escolar han atravesado sus políticas educativas. En este apartado, examinaremos cada caso nacional con el propósito de identificar las nuevas políticas

²⁶ En la medida en que las escuelas respeten el número total de horas anuales, puede alterar mínimamente el horario semanal de las áreas (*domains disciplinaires*) establecido por el Ministerio de Educación.

sobre el tiempo escolar, así como las divergentes perspectivas que se han desarrollado en torno a ellas.

- **España**

Durante la década de los 70, al igual que en la mayoría de los países de Europa Occidental, la jornada escolar en el nivel primario era partida. A partir de los 80 y hasta la actualidad, se ha desarrollado un amplio y conflictivo debate en torno a la jornada escolar que llevó a la implementación masiva de la jornada continua en numerosos territorios de España (Cabrera 1995, Delgado Ruiz 2007, Fernández Enguita 2000). El cambio de la jornada partida (JP) a continua (JC) supuso la concentración de las horas lectivas durante la mañana y la disminución del tiempo de escolaridad (el de su permanencia en las escuelas) de los alumnos.

El cambio de jornada fue motorizado desde el profesorado y distintos grupos de familias (en particular, de sectores medios) en diversas Comunidades Autónomas (Fernández Enguita 2000). En este sentido, se trató de un proceso de reforma iniciado de “abajo hacia arriba” que asumió características peculiares en distintas Comunidades Autónomas y que ha promovido un movimiento de creciente autonomía organizativa y pedagógica de los centros escolares.

Durante estas décadas, el colectivo docente ha invocado distintas razones como justificatorias del cambio de la jornada partida en continua (Feito Alonso, 2000; Fernández Enguita, 2000). Entre ellas: el rendimiento escolar de los alumnos es mayor en la JC; los alumnos se cansan menos que en la JP; el cambio de horario permite la extensión del tiempo para actividades extraescolares en la escuela; el profesorado cuenta más tiempo para una formación continua; permite una mejor atención de las familias; y beneficia la vida familiar, dando más tiempo para compartir entre sus integrantes (Feito Alonso 2007).

Sin embargo, cada una de estas supuestas ventajas ha sido objeto de duras críticas por distintos grupos de académicos, especialistas en educación, y por algunas asociaciones de padres (Feito Alonso, 2000; Fernández Enguita, 2000; Fernández, 1999; Gimeno Sacristán, 2008). En cuanto al rendimiento escolar, existen pocos estudios que examinen ese aspecto en España (Feito Alonso 2007). El Estudio de Caride de 1993 muestra que el rendimiento escolar de los alumnos de escuelas de JC es más bajo que los de JP. Siguiendo a Feito Alonso (2007), distintos estudios internacionales aportan evidencia de una caída del rendimiento de los alumnos en la última hora de la jornada continua española. En relación al mayor cansancio de la JP, la evidencia existente no es

contundente para aceptar o descartar tal afirmación.²⁷ Diversos estudios franceses y algunos españoles han examinado las fluctuaciones diarias y semanales de la atención²⁸ de los niños (Díaz Morales 2002, Fernández Enguita 2000, Testu 2002).²⁹ El trabajo de Díaz Morales (2002), en España, examina la fluctuación de los niveles de atención en escuelas primarias de la Comunidad de Madrid con dos tipos de jornada: la continua y la partida. Los resultados muestran que hay una fluctuación del perfil de atención de los alumnos de 11 años según modalidad de jornada, y pocos cambios en el perfil de atención de los niños de 7 años.³⁰ A pesar de los argumentos esgrimidos por los defensores de la JC, diversos autores afirman que no hay evidencia de la ampliación de la oferta extraescolar en los centros educativos, ni de un mayor tiempo de los docentes dedicado a capacitación, ni de estrategias institucionales de atención a los padres que hayan mejorado la situación precedente (Feito Alonso, 2007; Fernández Enguita, 2000). Finalmente, en relación al supuesto beneficio que conllevaría la jornada continua para la vida familiar, varios estudios indican que éste tipo de jornada beneficia a familias de clase media (las que, en general, han apoyado a este tipo de jornada) y perjudica a las familias con menores recursos culturales y económicos (Feito Alonso, 2007; Fernández Enguita, 2000; Gimeno Sacristán, 2008). En el primer caso, la jornada se integra sin problemas en las estrategias educativas de estas familias, las cuales buscan formación extraescolar en las mismas escuelas o en centros privados. En el segundo caso, la JC exige aún mayores esfuerzos organizativos a las familias y las posiciona en un lugar de desventaja al no contar con recursos económicos suficientes para desplegar estrategias educativas complementarias a las brindadas por la escuela fuera del tiempo escolar

²⁷ Varios autores señalan que faltan estudios confiables que evalúen este aspecto de las modalidades de jornada (ver Feito Alonso 2007; Pereyra 2005).

²⁸ Según la cronopsicología, la atención es uno de los procesos psicológicos más importantes para el aprendizaje escolar (Díaz Morales 2002).

²⁹ Estos estudios se inscriben en la sub-disciplina de la cronopsicología, la cual se origina en Francia a principios del siglo XX y estudia las variaciones de los comportamientos humanos (Testu 2002). En el caso de los tiempos escolares, la cronopsicología examina cómo varían los procesos psicológicos de los alumnos, con el fin de planificar el tiempo escolar de manera orgánica y ajustada a sus ritmos psicológicos (Díaz Morales 2002).

³⁰ Según este estudio, en la JC hay una fuerte caída de la atención después del recreo (12.00 a 12.30 horas) en los niños/as de 11 años que no se evidencia en el otro grupo. El autor señala que esta caída de atención se explica por la fatiga acumulada durante las tres horas de clase sin un período de descanso. En la JP, los alumnos más grandes tienen el más alto nivel de atención a media mañana y final de la misma. Al principio de la tarde tienen niveles similares de atención a los de la mañana. Los más pequeños muestran su más alto nivel de atención a la primera hora del día, la cual luego disminuye o mantiene (según la evaluación que se utilice para medirlo) después del recreo (10.30 a 11.00 horas) y se recupera al final de la mañana. En la JP, los niños más pequeños tienen su mejor momento al inicio y al final de jornada, y sus peores a media mañana y por la tarde. Los más grandes tienen sus peores momentos al inicio de la mañana, con una muy ligera disminución por la tarde.

(Fernández Enguita 2002). En otras palabras, el cambio de la jornada altera la articulación entre tiempo lectivo, tiempo escolar no lectivo, tiempo extraescolar y tiempo familiar de maneras específicas en distintos grupos sociales (Gimeno Sacristán, 2008).

La implementación de la jornada ha sido más significativa en las escuelas estatales y en las Comunidades Autónomas que tienen bajo porcentaje de escuelas concertadas (Feito Alonso, 2007). En las escuelas concertadas su impacto ha sido muy limitado y en las privadas inexistente (Feito Alonso, 2007; Fernández Enguita, 2000).

En aquellas Comunidades Autónomas en donde coexisten distintos tipos de jornada, el peso de cada una de ellas es muy variable (CEAPA, 2008). Así, en algunas Comunidades, la gran mayoría de los alumnos estudian en escuelas de un tipo de jornada. Por ejemplo, en Cantabria, Madrid, y Navarra, más del 80% de los alumnos asiste a escuelas de jornada partida. En cambio, en Andalucía, Asturias, Baleares, esta misma proporción lo hace en escuelas de jornada continua. En la única Comunidad Autónoma que la oferta entre jornada partida y continua es más equilibrada es en Galicia (con un 40% y 60% respectivamente) (CEAPA, 2008).

El proceso de implementación de la jornada escolar continua ha presentado semejanzas y particularidades en las diferentes Comunidades Autónomas (Fernández Enguita, 2000).³¹ En cuanto a las similitudes, por ejemplo, en todas las Comunidades analizadas por Fernández Enguita (2000), hubo experiencias previas de jornada continua en centros educativos –ya sea de carácter excepcional o provisional-, las que fueron cambiadas por razones ajenas a cuestiones educativas (tales como dificultades de acceso a las escuelas, dispersión de la población atendida, falta de transporte escolar, etc.) (Fernández Enguita, 2000). En segundo lugar, existían escuelas que transformaron la jornada por su propia cuenta y una administración territorial que intentó revertir la situación de hecho (Fernández Enguita, 2000). El grado de resistencia de las autoridades y las posiciones de los padres explican el carácter más o menos conflictivo del proceso de cambio de jornada (Fernández Enguita, 2000).³² Según el estudio de Fernández Enguita (2000), los

³¹ El análisis de Fernández Enguita se realizó en el año 2000. No se ha encontrado un análisis similar más actual.

³² Por ejemplo, en aquellas Comunidades en donde las autoridades rechazaron la implementación de la jornada continua, se sucedieron distintas campañas organizadas por los docentes ante los padres. Si éstos aceptaban la propuesta se sumaban a la movilización y reclamo de los docentes. En las Comunidades en donde las autoridades reglamentaron un procedimiento para decidir en la escuela el cambio de jornada y los padres se opusieron, se produjo un fuerte enfrentamiento en la comunidad escolar (Fernández Enguita 2000).

actores escolares afirmaron que, una vez cambiada la jornada, la convivencia armónica se restauró en los centros.

En cuanto a las especificidades del proceso de implementación de la jornada continua, en Andalucía y Canarias el problema afectó a toda la comunidad autónoma (aunque con efectos y ritmos diferentes al interior de las mismas); en Alcalá de Henares tuvo lugar en zonas importantes pero aisladas de su contexto (Fernández Enguita, 2000). En los dos primeros territorios, la demanda por el cambio de jornada fue protagonizada por el profesorado, y encabezada por los sindicatos docentes y luego fueron acompañados por sectores de padres. En Toledo y Alcalá, en cambio, los protagonistas del cambio fueron los padres, aunque contaron con el apoyo de los docentes. Más aún, en Canarias, Toledo y Alcalá se trató de un proceso muy conflictivo. En Andalucía, el nivel de conflictividad fue mucho menor. Otro aspecto en el que se diferenciaron fue la posición de las administraciones educativas y de los padres. Respecto de las primeras, las posiciones oscilaron entre la resistencia total (como Toledo), una política conciliadora (en Andalucía), y una política rezagada que siguió los acontecimientos (en Canarias y Alcalá). En cuanto a los padres, en Canarias y en Alcalá de Henares se produjo la escisión en la Federación de asociaciones de padres; en Andalucía sólo hubo crisis locales; y en Toledo simplemente se desconocieron las voces de sus dirigentes.

Dotación de Recursos Humanos e Infraestructura en el caso español

En cuanto a la dotación de recursos humanos, las escuelas de jornada continua y partida se rigen por reglamentos orgánicos para escuelas primarias y secundarias, los cuales establecen la conformación de un equipo directivo: Director, Jefe de estudios, Administrador o Secretario; un Equipo de coordinadores: Coordinador del departamento de orientación, coordinadores de los departamentos didácticos y jefe del departamento de actividades complementarias y extraescolares (Ministerio de Educación y Ciencias, 1993: Art. 5, 75 y 81); y el respectivo cuerpo docente.

En lo referido al gabinete psicopedagógico y de orientación, la normativa señala que es un servicio complementario como el de comedor, transporte escolar y gabinete médico; la ley regula la autorización por la Administración educativa del cobro de cantidades por la prestación de este servicio, así como los gastos que incluyen dichas cantidades. (Ministerio de Educación y Ciencia, 1995: Art. 4)

Aquellas escuelas que han adoptado el horario de jornada continua, deben ofrecer actividades no curriculares en el horario de la tarde, aunque como hemos señalado la extensión de tales actividades no se cumple en todas las Comunidades Autónomas.

La normativa española señala que son actividades extraescolares las establecidas por el centro que se realicen en el intervalo de tiempo comprendido entre la sesión de mañana y de tarde del horario de permanencia en el mismo de los alumnos, así como las que se realicen antes o después del citado horario, dirigidas a los alumnos del centro. Las actividades extraescolares no podrán contener enseñanzas incluidas en la programación docente de cada curso, ni podrán ser susceptibles de evaluación a efectos académicos de los alumnos.

Las percepciones por dichas actividades, que tendrán carácter no lucrativo, serán fijadas por el Consejo Escolar del centro a propuesta del titular del centro. (Ministerio de Educación, 1995: Art. 3).

Este tipo de actividades propende por el desarrollo integral de los estudiantes y el adecuado uso del tiempo libre, como lo señala la normativa al respecto correspondiente a la Comunidad de Andalucía:

Se consideran actividades extraescolares las encaminadas a potenciar la apertura del centro a su entorno favoreciendo la convivencia de todos los sectores de la comunidad educativa y a facilitar la formación integral del alumnado a través del desarrollo de actividades deportivas y lúdicas, así como de talleres de informática, idiomas, expresión plástica y artística, lectura y otros de naturaleza similar que traten aspectos formativos de interés para el alumnado, destacando el carácter educativo e integrador de los mismos y estando referidos a la ampliación de su horizonte cultural, a la preparación para su inserción en la sociedad o al uso del tiempo libre. (Consejería de educación de Andalucía, 2005: Art. 7)

Las actividades extracurriculares pueden estar a cargo de los profesores, pero no de manera obligatoria, Andalucía por ejemplo ofrece incentivos para fomentar la participación de los docentes, aquellos que presten este tipo de servicio “recibirán la correspondiente certificación que será tenida en cuenta como mérito específico a efectos del reconocimiento de sexenios”. (Ibid: Art. 13)

Además de los profesores, la normativa de Canarias por ejemplo, menciona otras posibilidades para la supervisión de las actividades:

- Personal perteneciente al centro.
- Las asociaciones de madres y padres de alumnos

- Monitores adscritos al centro mediante becas-subvenciones de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes o cualquier otra entidad pública o privada.
- Entidades legalmente constituidas, mediante la suscripción de un contrato administrativo.
- Corporaciones locales.
- A través de cualquier entidad o personas colaboradoras. (Consejería de educación, cultura y deportes de Canarias, 2001: Art. 5.1)

Ambas jornadas, continua o partida, requieren de instalaciones destinadas para la alimentación de los estudiantes. La legislación española señala que los centros de educación obligatoria podrán prestar el servicio de comedor escolar siempre que cuenten con las instalaciones y los medios necesarios para proporcionarlo.

La gestión del servicio puede realizarse por medio de alguna de las siguientes estrategias, cuya supervisión estará a cargo del Consejo Escolar:

- a) Mediante concesión del servicio a una Empresa del sector.
- b) Contratando el suministro diario de comidas elaboradas y, en su caso, su distribución y servicio con una Empresa del sector.
- c) Gestionando el Centro, directamente, el servicio por medio del personal laboral contratado al efecto por el órgano competente, adquiriendo los correspondientes suministros y utilizando sus propios medios instrumentales.
- d) Concertando el servicio con los respectivos Ayuntamientos que estén interesados en ello, a cuyo efecto se formularán los oportunos convenios con el Ministerio de Educación y Ciencia que podrían tener cabida dentro de marcos de cooperación más amplios, si ello fuera así acordado.
- e) A través de conciertos con otros establecimientos abiertos al público, Entidades o Instituciones que ofrezcan garantía suficiente de la correcta prestación del servicio. (Ministerio de Educación y Ciencia, 1992: Art. 3)

En cuanto a la dotación de personal, la Orden del Ministerio de Educación y Ciencia, establece:

Un/a cocinero/a y un/a ayudante por cada 100 comensales o fracción superior a 40, que se incrementará con otro/a ayudantes en los casos de comedores para alumnos de Educación Infantil o de Educación Especial. (Ibid: Art. 7)

Una persona para el servicio por cada:

Cuarenta alumnos o fracción superior a veinte en Educación Secundaria Obligatoria.

Treinta alumnos o fracción superior a quince en Educación Primaria.

Veinte alumnos o fracción superior a diez en Educación Infantil de cuatro y cinco años o en Educación Especial.

Quince alumnos o fracción superior a ocho en Educación Infantil de tres años. (Ibid: Art. 15)

La supervisión de los estudiantes durante el horario de alimentación es encomendada a los profesores que quieran participar de manera voluntaria, recibiendo una compensación por ello:

El personal docente que participe voluntariamente en la tareas de atención al alumnado en el servicio de comedor y en los recreos anterior y posterior, tendrá derecho al uso gratuito del comedor y a una gratificación por servicios extraordinarios a abonar, por una sola vez para cada ejercicio económico, en cuantía diferenciada según el número de participaciones realmente producidas, con un máximo de 160 al año, sin que esta gratificación origine ningún derecho de tipo individual respecto a ejercicios económicos posteriores.

Se consideran funciones de atención al alumnado, además de la imprescindible presencia física durante la prestación del servicio de comedor y los recreos citados, las relativas a la orientación en materia de educación para la salud, de adquisición de hábitos sociales y de una correcta utilización y conservación del menaje de comedor, y cuantas otras actitudes tiendan a la vigilancia, cuidado y dinamización de los alumnos. (Ibid: Art. 13)

La legislación también insta a la participación de los estudiantes en el servicio de comedor:

En función del carácter educativo del comedor escolar se fomentará la colaboración de los alumnos, a partir del primer año del tercer ciclo de Educación Primaria, en las labores de puesta y recogida del servicio de mesas y, a partir del primer año de la Educación Secundaria Obligatoria en el servicio de las mesas y en la atención a los más pequeños. (Ibid: Art.14)

- **Francia**

A fines del 2007, el Ministerio de Educación estableció que, al inicio del año lectivo 2008, debía implementarse una semana escolar de cuatro días (lunes, martes, jueves y viernes), de una duración total fija de 24 horas de clases semanales y seis horas diarias

(Francia. Ministère de l'Éducation, 2009). En el caso de los docentes, la semana escolar continuaba siendo de 27 horas semanales (una hora anualizada se destina a tareas de formación docente). Asimismo, esta nueva semana escolar fue acompañada por la decisión de cerrar las escuelas los sábados a la mañana.

Antes de la introducción de la semana escolar de cuatro días, la semana típica era de cinco días (lunes, martes, jueves, viernes, y sábado), con un total de 26 horas semanales para los alumnos y 27 horas para los docentes³³ (Fédération des Conseils de Parents d'Elèves des Ecoles Publiques (FCPE), 2009). La duración de la jornada escolar era de tres horas de clase a la mañana y tres a la tarde durante los días de semana, y de sólo tres horas los sábados a la mañana (con un recreo de 15 minutos en cada turno). Los miércoles no eran días lectivos. Si bien la jornada partida fue instaurada a fines del siglo XIX, la organización de la semana escolar de cinco días (incluyendo el sábado a la mañana) opera desde 1989. Esta nueva forma de organización de la semana escolar formó parte de una profunda reforma educativa de la escuela primaria y de la formación docente. Con esta reforma, se introdujeron ciclos de aprendizaje desde el pre-escolar hasta la secundaria con el propósito de respetar los ritmos de aprendizaje individuales de los alumnos.

La semana escolar de cuatro días, recientemente instaurada, implica una disminución de 72 horas de clases anuales obligatorias para todos los alumnos. Uno de los objetivos centrales de esta reducción horaria fue liberar tiempo para dedicarlo a los alumnos con dificultades de aprendizaje. Con la nueva semana escolar, estos grupos podrán recibir hasta un máximo de dos horas semanales de apoyo escolar personalizado en sus escuelas. Éstas son las que deciden cómo organizar este tiempo extra (Francia. Ministère de l'Éducation Nationale et du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2008).

Desde el Ministerio de Educación, la reducción de la cantidad de horas enseñanza oficial se justificó por los bajos rendimientos educativos de los estudiantes franceses en la evaluación PISA así como el alto porcentaje de alumnos con una adquisición insuficiente de competencias básicas durante el nivel primario³⁴ (Francia. Ministère de l'Éducation Nationale, 2009a). Tener un sistema educativo con una de las más altas

³³ Los docentes tenían una hora anualizada de trabajo dedicada a actividades de formación.

³⁴ Según la evaluación de adquisición de competencias de los alumnos primarios en 2009, un 7% no había adquirido las competencias básicas y un 18% las había adquirido de manera frágil (*ayant des acquis encore fragiles*) (Francia. Ministère de l'Éducation Nationale et du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2008).

cargas horarias del mundo no se había traducido en los niveles de excelencia educativos esperados. Así, la disminución del tiempo escolar fue presentada como una forma de tener menos tiempo de educación pero de mejor calidad. Esta transformación forma parte de una reforma más amplia que incluyó el cambio de los programas de estudio³⁵, y la introducción de evaluaciones de los rendimientos educativos de los alumnos (Francia. Ministère de l'Éducation Nationale, 2009a, b). Según informantes claves, la reforma también estuvo vinculada a la necesidad de bajar el presupuesto en educación.

Como ya se mencionó en la sección anterior, la nueva normativa establece condiciones bajo las cuales las escuelas podrían cambiar las directivas nacionales. Así, tanto la duración de la semana escolar como su organización diaria pueden ser modificadas por los Consejos Escolares, siempre y cuando el cambio de organización del tiempo escolar sea aprobado por el Inspector de la Academia correspondiente (para más datos ver sección anterior), previo aviso al Inspector de la Educación Nacional encargado de la jurisdicción de enseñanza primaria y a la comuna en la que se encuentra la escuela (Francia. Ministère de l'Éducation, 2009). Asimismo, el cambio de la semana escolar debe respetar el calendario escolar nacional (con sus períodos de trabajo y de vacaciones) y la cantidad de horas anuales de enseñanza oficial jornadas escolares de hasta seis horas diarias. Más aún, la nueva organización escolar nunca debe implicar más de nueve medias jornadas de trabajo docente y no debe organizarse durante los sábados (Francia. Ministère de l'Éducation, 2009).

La nueva organización del tiempo semanal y diario puede ser interpretada como uno de los mojones de una política de larga data que ha descentralizado y flexibilizado la regulación de lo que, en el contexto francés, se denomina los “ritmos escolares” (*rhythmes scolaires*). Un antecedente significativo de esta política de descentralización del tiempo escolar data de principios de la década de 1990. En esta época se le otorgó a los Inspectores de la Academia la capacidad de modificar el calendario escolar, siempre y cuando actuaran a pedido de los Consejos de Escuela (Vie Publique, 2009: 7). En cualquier caso, las escuelas debían respetar la cantidad total de horas anuales establecidas a nivel nacional (936 horas) y la jornada escolar debería ser de un máximo de seis horas (Vie Publique, 2009: 7). Otro antecedente importante ha sido el despliegue, desde fines de la década de 1970, de iniciativas experimentales de cambio

³⁵ Este proceso de transformación curricular se inició en el año 1995 (con la introducción de los ciclos pedagógicos), y continuó en los años 2002 y 2007 (con la introducción de una base común).

de la organización de la jornada escolar en escuelas o grupos de escuelas en distintas Academias (Houchot et al., 2002; Inspection Académique Aveyron. Académie Toulouse, 2006; S/A, 2006; Vie Publique, 2009). En algunas Academias, ya a principios de la década de 1990, se crearon escuelas con semanas de cuatro días, en las que se redujeron la duración de las vacaciones cortas. En estos casos, también se respetó la cantidad total de horas de enseñanza así como el balance entre las distintas áreas de conocimiento. En estas Academias se promovieron debates y consultas entre los miembros de la comunidad educativa para decidir sobre el tipo de semana escolar preferida (Inspection Académique Aveyron. Académie Toulouse, 2006; Inspection Académique Ille-et-Villaine, 1992). En algunos casos, estas consultas fueron organizadas por el Inspector Académico y dirigidas a los Consejos Escolares, a las municipalidades, y asociaciones deportivas y culturales (Inspection académique Ille-et-Villaine, 1992). Este proceso de consultas ha sido acompañado por la divulgación de información sobre los distintos tipos semana escolar así como por la promoción de debates en torno a sus ventajas y desventajas (ver, por ejemplo, Inspection Académique Ille-et-Villaine, 1992).

En la actualidad, existe un debate en torno a reciente decisión del Ministerio de Educación de reducir la semana escolar del nivel primario a cuatro días (Cavaillon, 2006; Fédération des Conseils de Parents d'Elèves des Ecoles Publiques (FCPE), 2009; Houchot et al., 2002). Diversos documentos y artículos periodísticos indican la existencia de posturas antagónicas respecto de la semana de cuatro días. Sin embargo, no se han encontrado estudios que caractericen el reciente proceso de implementación de esta nueva forma de organización del trabajo escolar, ni las reacciones de los diferentes actores sociales y organizaciones frente a ella. A partir de documentos producidos por distintas organizaciones e instituciones, es posible afirmar que el cambio de jornada a nivel nacional en el ciclo lectivo 2008/09 fue acompañado de consultas y debates en las colectividades territoriales de Francia (Fédération des Conseils de Parents d'Elèves des Ecoles publiques (FCPE), 2009; Laronche, 2009; Vinogradoff, 2009). Como vimos, el proceso de implementación de la semana de cuatro días se inició en el ciclo lectivo 2008 (Ministère de l'Éducation. Bulletin Officiel, 2008). En las Academias, una vez introducida la semana escolar de cuatro días y de 24 horas semanales, se crearon instancias informativas acerca del decreto nacional que la estableció. Éstas han sido organizadas por las Academias, los Departamentos, y/o

asociaciones de padres (a nivel nacional, departamental o en escuelas particulares).³⁶ Estas consultas se han propuesto visibilizar los puntos de vista de diversos actores, promover el debate, y brindar información sobre las ventajas y desventajas de los distintos tipos de jornada escolar, con el fin de que los Consejos Escolares decidieran el tipo de organización de los tiempos escolares de sus respectivas escuelas. Los Consejos Escolares están formados por el director de la escuela, un representante de la municipalidad, uno de la inspección de la circunscripción o distrito escolar, y representantes de los padres. Estos Consejos se reúnen tres veces al año. Ellos han sido los encargados de aprobar la semana de cuatro días o de proponer un proyecto pedagógico con una semana escolar diferente y respetuosa de las directivas nacionales generales. Asimismo, las municipalidades también pueden solicitar el cambio de la duración de la semana escolar. Así, por ejemplo, en Poitiers se obtuvo una derogación de la semana escolar nacional que le ha permitido mantener la semana de cuatro días y medio (S/A, 2008). Sin embargo, según Laronche (2009), sólo un 3.6% de las escuelas ha optado por el modelo de cuatro jornadas y media –transfiriendo las clases de los sábados a los miércoles a la mañana-. En otras palabras, en la actualidad la semana escolar típica es de cuatro días.

En general, son los intereses de los padres los que han sido invocados para justificar este cambio de la semana escolar (en particular, que los sábados no se dicten clases) (Fédération des Conseils de Parents d'Elèves des Ecoles Publiques (FCPE), 2009; Vinogradoff, 2009). De hecho, el cambio de la legislación fue antecedido por una consulta nacional a padres que indagaba sobre su opinión respecto de la reducción de la semana escolar y demostró el alto nivel de apoyo que esta medida conllevaría (Vinogradoff, 2009).

Diversos actores se han expresado en contra de la semana de cuatro días, tales como asociaciones de padres, sindicatos docentes, municipalidades socialistas, y académicos (provenientes de la cronobiología y la cronopsicología).³⁷ Por ejemplo, la municipalidad de Lille invitó a los consejos escolares a discutir sobre un posible re-establecimiento de la jornada de nueve semi-jornadas (*semi-journée*), en lugar de las cuatro jornadas

³⁶ Ver, por ejemplo, Fédération des Conseils de Parents d'Elèves des Ecoles Publiques (FCPE) Sauzelong (2009); Inspection Académique Aveyron. Académie Toulouse (2006); Projet Educatif Local Brest (2009); Fédération des Conseils de Parents d'Elèves des Ecoles Publiques (FCPE) (2009); Fédération des Parents d'Elèves de L'Enseignement Public (PEEP) (2009); Fédération des Conseils de Parents d'élèves de Dieppe et sa région (2009).

³⁷ Ver, por ejemplo, Laronche, 2009; Fédération des Conseils de Parents d'Elèves des Ecoles publiques (FCPE) (2009); Vinogradoff (2009); Syndicat professionnel de l'enseignement libre catholique (2009); Syndicat National Unitaire des Instituteurs Professeurs des écoles et PEGC (SNUipp) (2009).

establecidas a nivel nacional (Laronche, 2009). La *Fédération des Conseils de Parents d'Elèves des Ecoles Publiques* publicó un documento sobre los ritmos escolares, el cual sostiene que la jornada de cuatro días y medio es la mejor opción para el aprendizaje escolar y recomienda a los padres que, a través de su Consejo Escolar, soliciten este tipo de organización del tiempo escolar (Fédération des Conseils de Parents d'Elèves des Ecoles Publiques (FCPE), 2009). La mayoría de las asociaciones que se han expresado en contra de la semana de cuatro días han basado su posición en los resultados de las investigaciones de la cronobiología y cronopsicología (Fotinos y Testu, 1996; Montagner, 2009; Testu et al., 2002).³⁸

Según los estudiosos de los “ritmos escolares”, la semana de cuatro días es la peor de las alternativas disponibles (Houchot et al., 2002; Vinogradoff, 2009). Se han encontrado estudios sobre los efectos de este tipo de semana escolar desde fines de la década de 1990 (Delvolvé y Jeunier, 1999; Fotinos y Testu, 1996). En la actualidad, afirman que la semana de cuatro días, con la cancelación de actividades escolares los sábados, sólo beneficia a los padres que no trabajan el sábado, a los docentes y a los niños de familias acomodadas que pueden utilizar los fines de semana para viajar o realizar actividades educativas o recreativas (Vinogradoff, 2009). El especialista Testu, por ejemplo, afirma que la extensión de la jornada más allá de las seis horas para el apoyo escolar será especialmente perjudicial para los alumnos con dificultades de aprendizaje ya que son estos grupos los que, en general, están más cansados durante la jornada escolar (Vinogradoff, 2009). Asimismo, este investigador sostiene que la investigación cronopsicológica ha demostrado que la semana escolar de cuatro días es perjudicial para todos los alumnos porque ésta no respeta sus ritmos biológicos y psicológicos de aprendizaje (Fédération des Conseils de Parents d'Elèves des Ecoles Publiques (FCPE), 2009; Vinogradoff, 2009). Desde esta perspectiva, en la organización anterior de la semana escolar existían dos días difíciles –en términos de aprendizaje– para los niños: el lunes, por tratarse de la reanudación del trabajo escolar, y el sábado a la mañana, aunque en menor medida. Con la semana de cuatro días y la introducción de un fin de semana de dos días, el día “difícil” será no sólo el lunes sino

³⁸ La cronobiología es una ciencia que “estudia los cambios cuantitativos regulares y periódicos de los procesos biológicos al nivel de la células, de los tejidos, de un organismo o población” (Houchot et al., 2002: 10, traducción propia). Se propone establecer la naturaleza de los ritmos biológicos. Por su parte, la crono-psicología en el ámbito escolar, examina cómo varían los procesos psicológicos y la actividad mental de los alumnos (Fotinos y Testu, 1996; Houchot et al., 2002). Busca brindar herramientas para organizar el tiempo escolar de manera orgánica y ajustada a los ritmos psicológicos de los niños (Díaz Morales 2002).

también el viernes después del mediodía (Vinogradoff, 2009). En este sentido, Testu defiende una semana escolar sin interrupciones, en la que se utilice el miércoles a la mañana.

- **Alemania**

Como vimos, en este país, la mayoría de las escuelas primarias son de jornada continua (*half day schools*) y operan durante las mañanas. Este tipo de jornada tiene sus raíces en el siglo XIX. Hasta principios de la década de 2000, la mayoría de las familias debía hacerse cargo del cuidado de sus hijos luego de la jornada escolar (Deckert-Peaceman, 2006). Una minoría de niños concurría a los Horte (en la antigua Alemania Federal, alcanzaba a un 6%, y en la Alemania Democrática a un 59%). Estos centros se han dedicado tradicionalmente al cuidado de los niños entre seis y 10 años, una vez finalizado el horario escolar (Lohmar y Eckhard, 2008; Pereyra, 2005). Estas instituciones, en la mayoría de los Länder, son administradas por organizaciones públicas de bienestar juvenil (Lohmar and Eckhard, 2008). Según Pereyra (2005), utilizan los edificios escolares pero no tienen relaciones formales con las escuelas y sus profesorado. Las iglesias han administrado muchas de estas instituciones (Pereyra 2005) y, en general, los padres contratan personal (y pagan del 16 al 20% de los costos, incluido el almuerzo), los cuales no necesariamente tienen calificación pedagógica específica (Pereyra 2005).

Desde el año 2003, el Gobierno Federal ha promovido la expansión de las escuelas *all-day* (tiempo extendido), a través de un programa de inversión basado en la demanda durante el período 2003-2009 (EURYDICE, 2009c; Germany. Federal Ministry of Education and Research, 2009; Pfeifer y Holtappels, 2008). Este programa se propone mejorar la calidad educativa y docente, y mitigar las persistentes desigualdades educativas basadas en el origen social (EURYDICE, 2009c; García Garrido, 2006). Busca desarrollar una nueva cultura de enseñanza y aprendizaje que brinde atención personalizada, incremente las competencias sociales, y vincule la vida escolar con el tiempo libre fuera de la escuela. La finalidad de las escuelas *all-day* o de tiempo extendido es promover una visión de la educación como un todo, que supere la perspectiva dicotómica tradicional –la cual distingue entre los aspectos estrictamente académicos y los relativos al cuidado (Schnitter y Häselhoff, N/A).

En todos los Länder se está expandiendo la cantidad de tiempo dedicada al cuidado de los niños en las escuelas, fuera del horario escolar (Lohmar y Eckhard, 2008). Para acceder al financiamiento federal, los Länder deben ofrecer en contraparte financiamiento, en especial para gastos en personal y docentes de educación especial (Deckert-Peaceman, 2006; Germany. Federal Ministry of Education and Research, 2009; Schnitter y Häselhoff, N/A). Las escuelas de tipo *all-day* fomentan la participación de socios educativos externos a la escuela, tales como organizaciones voluntarias de jóvenes, iglesias parroquiales, agencias establecidas por las oficinas de bienestar juvenil, y asociaciones de padres (EURYDICE, 2009c; Lohmar y Eckhard, 2008; Schnitter y Häselhoff, N/A).

El programa de escuela de jornada extendida (*all-day school programme*) es la reforma educativa más costosa y publicitada durante la última década (Deckert-Peaceman, 2006). Esta reforma es una de las políticas educativas más importantes del momento, junto con la transformación del sistema de selección educativa temprana, la reforma de la enseñanza inicial, la introducción de estándares educativos y evaluaciones de calidad educativa. Estas políticas buscan revertir los pobres resultados que los alumnos alemanes obtuvieron en la evaluación internacional de rendimiento escolar PISA I y II (Deckert-Peaceman, 2006; Fong, 2007; García Garrido, 2006). Según los Informes PISA 2001 y 2003, el rendimiento de los niños alemanes era más bajo que la media de los países de la OCDE (Deckert-Peaceman, 2006; García Garrido, 2006). Estos resultados dispararon un amplio debate en torno a la política educativa, el cual evidenció la necesidad de una reforma profunda del sistema educativo que apuntara, entre otras cosas, a una unificación de la agenda educativa en los diferentes Länder (García Garrido, 2006).

En el contexto alemán, el programa de *all day schools* ha asumido tres modalidades: i) escuelas en las que todos los niños son obligados a usar la oferta escolar durante la duración de la jornada escolar extendida; ii) escuelas en donde un grupo de estudiantes son obligados a asistir al tiempo escolar extendido; y iii) escuelas en donde la oferta de actividades es abierta a todos los alumnos y éstos pueden participar de manera voluntaria (EURYDICE, 2009c). Esta variedad de articulaciones entre el tiempo escolar y tiempo de cuidado exige diferenciar la expresión *all-day schools* (traducida aquí como jornada extendida) de las expresiones “escuelas de tiempo completo”, de “jornada partida” o “*full-day*” que se utilizan para caracterizar la jornada escolar de las escuelas de la mayoría de los países de la Unión Europea (Deckert-Peaceman, 2006).

Las escuelas de jornada extendida (*all-day schools*) deben ofrecer un programa de actividades de, por lo menos, siete horas diarias al menos tres días por semana. El personal de la tarde no necesariamente trabaja durante la mañana (Deckert-Peaceman, 2006). Aquellos docentes que trabajan a la tarde y a la mañana, deben enseñar un número menor de clases que los que no lo hacen.

En estas nuevas escuelas de tiempo extendido o *all-day schools* (*Offene Ganztagschulen*), la cantidad de horas lectivas es igual a las escuelas continuas tradicionales (Deckert-Peaceman, 2006). Las actividades de la tarde deben ser organizadas bajo la responsabilidad y control del director de la escuela (EURYDICE, 2009c). Asimismo, deben vincularse con las lecciones matinales de los alumnos (EURYDICE, 2009c). Estas escuelas ofrecen a los padres trabajadores cuidado de los niños hasta las 16.00 y, en muchos casos, hasta las 17.00 horas. Las escuelas de tiempo extendido cumplen esta función aún en los días del año en los que no hay clases, incluyendo las vacaciones de verano.

La implementación de este programa varía mucho según los distintos Länder. Sin embargo, estos tienen algunas características en común: i) no todos los alumnos asisten a las actividades de la tarde; ii) las actividades en el tiempo extendido tienen que ver con realizar los deberes escolares (*homework*), participar de actividades extra-curriculares y juego (no enseñanza formal); y iii) las actividades son llevadas adelante por personal, en general, no docente cuyas certificaciones varían significativamente (Deckert-Peaceman, 2006).

En cuanto al ritmo de extensión de esta modalidad de jornada, en el año 2006, sólo 5000 escuelas eran de tiempo extendido (*all-day*), sobre un total de 40.000 escuelas (Deckert-Peaceman, 2006). En cuanto a los alumnos matriculados en esta oferta, según Holtappels (2005) –citado por Deckert-Peacerman (2006)–, en 1990 sólo un 5% de los alumnos estaban en una modalidad *all day school* (en los centros *Horte*), y a mediados de la década del 2000, ese porcentaje ascendía al 9.6%. Algunos autores argumentan que este incremento, en verdad, oculta la redefinición del término *all-day school*. Antes de la reforma del 2003, existían escuelas *all-day* o de jornada partida en escuelas primarias de educación especial y en escuelas medias comprensivas. En este caso, la asistencia al contraturno era obligatoria (Deckert-Peaceman, 2006). La nueva forma de escuela *all-day*, creada con el programa Federal de 2003, se distribuye en distintos tipos de escuelas y la asistencia a la tarde no es necesariamente obligatoria. Así, actualmente, el término *all day school* refiere a niveles y ofertas educativas muy diferentes.

- **Finlandia**

En este país, la población tiene altos niveles educativos desde temprana edad hasta la adultez (OECD, 2007). Comparado con los países de la OCDE, se trata de un país con un alto nivel de inversión pública en educación, excelente provisión de equipamiento escolar, y altos niveles salariales de los docentes, relativamente cortas jornadas laborales y muy buenas condiciones de trabajo (Grubb et al., 2005; OECD, 2007) (ver Anexo 5).

En términos del tiempo escolar, este país es de particular interés. Por un lado, Finlandia tiene la más baja cantidad de tiempo de enseñanza oficial. Por el otro, sus estudiantes han logrado altos niveles de rendimiento educativo en diversas evaluaciones internacionales (Grubb et al., 2005; OECD, 2007). Asimismo, en comparación con otros países altamente desarrollados, la inequidad entre grupos sociales es baja (Grubb et al., 2005). Entre los factores explicativos de estos resultados, los especialistas en educación y autoridades educativas finlandesas hacen referencia a una compleja trama de factores, tales como la alta calidad de la formación docente; la existencia de un currículum común para todos, la articulación de la escuela con servicios sociales de distinto tipo; la existencia de un compromiso fuerte con la equidad; los altos niveles de interés en la lectura –estimulada por las escuelas comprensivas y las bibliotecas–; la comunicación fluida entre docentes y padres acerca de eventos culturales y cuestiones sociales; la poca variabilidad de la calidad educativa de las escuelas; la flexibilidad curricular y libertad pedagógica; y la diversidad de estrategias existentes para el apoyo a los centros educativos y a los alumnos (Grubb et al., 2005).

En cuanto a la organización del sistema escolar, el sistema educativo finlandés se ha basado en el sistema alemán de medio día o jornada continua (Pulkkinen, 2003). Fuera del horario escolar, las escuelas pueden tener clubs de hobbies (hobby club). Esta oferta es variable y las actividades dependen del financiamiento disponible y del interés de los docentes en las actividades del club (Centre for Educational Assessment, 2009).

En esta sociedad, la mayoría de los padres trabajan a tiempo completo (85% de las madres de niños en edad escolar trabajan) (Pulkkinen, 2003). Diversos estudios afirman que, debido a las altas tasas de ocupación de los padres y madres, es frecuente que los alumnos pasen tiempo en su casa sin ser supervisados por sus padres u otros adultos. Según Pulkkinen (2003), en los primeros nueve años de escolaridad, es frecuente que los niños estén solos en su casa entre 20 y 30 horas semanales. Desde mediados de la

década de 1990, varias investigaciones han identificado distintos riesgos para los niños en el tiempo que permanecen sin ser supervisados por adultos, tales como depresión, fracaso escolar en alumnos de 14 años, consumo de drogas, etc. (Pulkkinen 2003).

En el año 2004, se inició un proceso de reforma que apunta a garantizar la oferta de actividades matinales y de tarde para los niños con supervisión adulta para los niños de primer y segundo grado, así como para los niños con necesidades educativas especiales (Finland. Ministry of Education, 2004; Pulkkinen, 2003). Este programa se propone:

“incrementar el apoyo y educación de los niños en el hogar y en la escuela, promover el desarrollo emocional y el crecimiento ético y promover el bienestar e igualdad, evitar la marginalización, y ofrecer oportunidades de participar en actividades adecuadamente supervisadas y disfrutar de tranquilidad en un ambiente tranquilo (Pulkkinen, 2003: 2, traducción propia)

Esta programa supone la realización de actividades, antes y después de las clases, es garantizada por los municipios. Se destina a los alumnos de los dos primeros grados y a alumnos con necesidades educativas especiales, cuya actividad escolar empieza entre las ocho y las 10 de la mañana y terminan entre las 12.00 y las 14.00 horas (Centre for Educational Assessment, 2009). Estas actividades se proponen apoyar la tarea educativa de la escuela y la familia (Finlandia. Ministerio de Educación, 2008). Para llevarlas a cabo, los municipios pueden brindar esta oferta o contratar servicios de otros municipios, trabajar junto a otras autoridades locales, y organizaciones civiles y parroquias que trabajen con niños y jóvenes. El programa o plan de estudios de las actividades de “antes y después de clase” para niños en edad escolar es definido por la Comisión Nacional Finlandesa de Educación (Finish National Board of Education, 2009).

4. Chile, Argentina, Uruguay³⁹ y Venezuela: la extensión de la jornada escolar como estrategia educativa para el mejoramiento de la equidad y la calidad educativa

Este apartado describirá, en primer lugar, el uso del tiempo escolar en los países seleccionados, a partir del análisis de sus correspondientes calendarios, semanas y jornadas escolares. Seguidamente, se analizará la política de extensión de la jornada escolar en cada contexto nacional. Todos ellos han identificado la ampliación del tiempo escolar como un factor clave para el mejoramiento de la calidad educativa y la equidad. Sin embargo, cada uno de ellos ha desplegado diferentes modelos: universalista en Chile; con variantes universalistas y focalizadas en Argentina; y focalizado en Uruguay. En primer lugar, se examinará el contexto de emergencia, los objetivos y fundamentación de las recientes políticas de extensión del tiempo escolar, en especial, del incremento de la jornada escolar. En segundo término, se delinearán las características centrales de sus respectivos programas de ampliación de la jornada; el proceso de implementación de la misma; y los resultados más importantes de diversas evaluaciones de sus beneficios y desventajas.

4. 1. Duración y organización del tiempo escolar

En Chile, la escolaridad obligatoria (educación general básica) tiene una extensión de ocho años (UNESCO/IBE, 2006a). Todos los niños que hayan cumplido seis años el 31 de marzo están en condiciones de acceder al nivel. En Argentina, la obligatoriedad se amplió hasta incluir el último año del pre-escolar (cinco años de edad teórica) hasta el último año de la escuela secundaria (Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina, 2006). El nivel de educación primaria tiene una duración teórica de seis años. En el caso de Uruguay, la nueva Ley General de Educación del 2008 extendió la cantidad de años de escolaridad obligatoria (Senado y Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, 2008). Aquí, la educación inicial (edades teóricas cuatro y cinco años), la educación primaria, y la educación media básica y superior son obligatorias (Senado y Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, 2008). En Venezuela la escolaridad obligatoria es de 10 años (UNESCO/IBE, 2006c), incluyendo la Educación Preescolar, como primer nivel obligatorio del sistema con

³⁹ Para datos socio-demográficos y económicos de los respectivos países, ver Anexo 6.

duración de un año e iniciando a la edad de cinco años preferiblemente. La Educación Básica es el segundo nivel obligatorio del sistema educativo; comprende tres etapas con duración de tres años cada una y se cursa preferentemente a partir de los seis años de edad. La primera etapa es de primero a tercer grado, la segunda etapa de cuarto a sexto grado y la tercera etapa de séptimo a noveno grado.

En cuanto al número total de horas de la enseñanza oficial primaria, según estimaciones de Amadio y Trung (2007), Argentina (7020 horas) y Uruguay (5940) destinan menos horas que la mediana de América Latina y el Caribe. Chile es uno de los países con más horas de enseñanza oficial durante la escuela primaria (8163 horas). Sólo México, con 8307 horas, supera a Chile. Es importante recordar que, en tanto Chile, tiene un nivel similar de horas a Francia (el país europeo con más horas de enseñanza oficial), Argentina está por debajo de ese país y España y por encima de Alemania (Berlín), y Uruguay es el país con menos horas de todos los casos nacionales (ver Anexo 4).

Como vimos más arriba, el calendario escolar en Argentina es de un mínimo de 180 días, en Chile de 190 días, en Uruguay de 180 días aproximadamente y en Venezuela de 192 días (Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina, 2003; UNESCO/IBE, 2006a, b, c).

En los dos primeros países, las jurisdicciones pueden realizar ajustes o modificaciones al calendario escolar nacional, siempre y cuando respeten las directivas nacionales. En el caso de Uruguay, el calendario nacional rige en todo el país. En estos países, la semana escolar se extiende de lunes a viernes en Uruguay y Argentina, en tanto que en Chile pueden ser de cinco o seis días. En relación a la jornada escolar, en Chile la jornada escolar de tiempo completo es la más importante (en el 2009, el 95% de las escuelas y el 85% de los estudiantes están en escuelas con esta modalidad de jornada) (García-Huidobro y Concha, 2009). En Argentina, coexisten distintos tipos de modalidades: jornada simple, jornada completa o doble; y jornada extendida.⁴⁰ En el año 2007, el 94.6% de los alumnos matriculados en escuelas estatales lo hacían establecimientos de jornada simple. Sólo el 5.4% lo hacían a escuelas de jornada doble/completa/extendida (ver Anexo 8). La jornada simple se extiende en un solo turno (de menos de 4 horas y de duración variable según las jurisdicciones). En Uruguay, en el 2008, las escuelas de jornada de tiempo completo representaban el 13% del total de las escuelas urbanas y atender a casi el 10% de los alumnos en el 2008 (Uruguay.

⁴⁰ Otras modalidad de jornada son las que tienen las escuelas hogar o albergue (los alumnos permanecen en las escuelas por días o semanas enteras, se trata en general de escuelas rurales y de frontera).

ANEP, 2009a). En este país, la jornada simple tiene una duración diaria de 3 horas y media (UNESCO/IBE, 2006b).

a) En Venezuela, en los centros tradicionales de media jornada, la rutina diaria es de 5 horas para un tiempo global de 25 horas semanales, durante aproximadamente 38-39 semanas (960 horas promedio de atención). En los centros de educación inicial de jornada completa (Simoncito y preescolares Bolivarianos) y en las escuelas bolivarianas la jornada es de ocho horas diarias, recibiendo entre 37 y 40 horas de atención semanal, durante los 192 días del año escolar (1536 horas promedio de atención anual). (UNESCO/IBE, 2006c). Para el período 2006–2007 existían 5641 escuelas bolivarianas con una matrícula de 1.132.041 estudiantes. (Rodríguez Trujillo, 2008)

4. 2. Plantas funcionales e Infraestructura

Los documentos de los casos nacionales nos permiten esbozar una planta funcional tipo, existente en los países analizados, que estaría compuesta por cargos recurrentes, presentes en la mayoría de programas y los no recurrentes, cuya existencia varía para cada caso.

CARGOS RECURRENTES

Equipo Directivo:

Director

Vicedirector

Secretario

Cuerpo Docente

Maestros de grado

Maestros de materias especiales: lenguas extranjeras, TICs, Artes y Deportes.

Talleristas: proyectos varios en ciencias, periodismo escolar, agricultura etc.

CARGOS NO RECURRENTES

Maestro de apoyo

Bibliotecario

Encargado de TICs

Equipo de orientación escolar

PERSONAL DE SERVICIOS GENERALES

Limpieza, cocina y vigilancia.

Como puede verse la estructura de personal es semejante a las de escuelas de medio tiempo; la especificidad de la jornada completa se halla en las estrategias dispuestas

para cubrir la extensión horaria; en los programas pueden verse dos formas: el aumento de la jornada laboral de los docentes con retribución salarial o la contratación de docentes por horas o de talleristas para encargarse de actividades especiales.

Una estructura funcional tipo para las escuelas de jornada completa que analizamos, podría estar constituida por los siguientes espacios:

DE ENSEÑANZA	Aulas
	Laboratorios
	Biblioteca
	Sala de Informática
	Espacio para talleres
RECREATIVOS	Patios
	Ludotecas
	Canchas
DE USOS VARIOS	Salón de actos
	Patio cubierto
DE SERVICIOS	Sanitarios
	Duchas
	Comedor
	Cocina
	Bodega
	Gabinete médico o pedagógico
DE GESTIÓN	Secretaría
	Despacho de Dirección
	Sala de Profesores

4. 3. CHILE y la jornada completa para todos

La ley nacional No. 19.532 en 1997, sus reglamentaciones y modificación, ha establecido la implementación de la Jornada Escolar Completa (JEC) en todas las escuelas primarias estatales (ya sean municipales o administradas por corporaciones municipales) y particulares subvencionadas del país (División de Educación General. Unidad de Gestión y Mejoramiento Escolar, 2004; Ministerio de Educación, 1997). En el caso de la educación general básica, la ley establece que los alumnos de 3° a 8° año son los que deben asistir a este nuevo régimen de jornada. La JEC extendió la cantidad

de tiempo disponible para el aprendizaje (a partir de la extensión de la jornada de los establecimientos, docentes y alumnos –aunque en medidas diferentes) y se propuso cambiar la forma en que se usa el tiempo en la escuela; la práctica docente así como sus condiciones de trabajo, y la gestión escolar.

El objetivo de la JEC era promover el mejoramiento de la calidad de la educación e igualar las oportunidades de aprendizaje por medio del incremento significativo del tiempo disponible para la enseñanza y aprendizaje (tiempos pedagógicos) de los nuevos contenidos curriculares definidos en 1996 (nuevamente modificados en el 2002) (Chile. MINEDUC, 2002, 2004; Departamento de Estudios Sociológicos (DESUC), 2005; OPECH, 2006). Esta política se justificaba, por un lado, en la existencia de una asociación positiva entre tiempo pedagógico y oportunidades educativas⁴¹, y, por el otro, en la necesidad de disminuir los conflictos existentes entre la escuela y la cultura juvenil popular y proteger a los niños y niñas de sectores vulnerables frente riesgos sociales (tales como las drogas, el trabajo infantil, etc.) (Arellano Marín, 2001; Departamento de Estudios Sociológicos (DESUC), 2005; Martinic et al., 2008; OPECH, 2006). Asimismo, esta política se fundamentaba en la necesidad de compensar el bajo capital cultural de los estudiantes más pobres.

La implementación del JEC no fue un hecho aislado y formó parte de un proceso de reforma más amplio, iniciado con la recuperación democrática y profundizado a mediados de los 90 (Arellano Marín, 2001; Holm-Nielsen et al., 2004). Este proceso se propuso corregir las profundas desigualdades educativas y la baja calidad educativa existentes (Consejo Ejecutivo del Observatorio Chileno de Políticas Educativas, 2006). Uno de los pilares de esa reforma fue la creación de la JES, la cual fue considerada como la iniciativa más importante y ambiciosa por su alcance, el esfuerzo económico-financiero que suponía, y las profundas transformaciones de la gestión de las escuelas, el trabajo docente y las condiciones de enseñanza y aprendizaje que implicaba. Las otras políticas fundamentales fueron: i) la actualización de los objetivos y contenidos de la enseñanza, la cual fue acompañada por la descentralización curricular y la actualización pedagógica; ii) el desarrollo profesional de los docentes y el cambio en sus condiciones

⁴¹ Por ejemplo, el informe *Prisoners of Time*, realizado en los Estados Unidos por la National Education Commission on Time and Learning, y un análisis de 130 investigaciones sobre este tema realizado por The Brookings Institution. Éste último concluye que el 97% de los estudios afirmaba que existe una asociación muy consistente entre la cantidad de tiempo escolar y el logro de mejores resultados educativos (Arellano Marín 2001).

de trabajo; y iii) los programas de mejoramiento e innovación pedagógica (Arellano Marín 2001, Holm-Nielsen et al. 2004).⁴²

4. 3. 1. ¿Qué es la Jornada Escolar Completa (JEC)?

La introducción del régimen de JEC diurna significó un aumento en la jornada escolar de los alumnos, de los docentes y de los establecimientos educativos de la enseñanza básica y media. Con la JEC, la permanencia mínima de los alumnos y alumnas de 3° a 8° año de la EGB debía ser de 35 horas cronológicas y 25 minutos. Este tiempo incluye: 38 horas semanas de trabajo escolar de 45 minutos de duración cada una; 5 minutos de recreo por cada hora de clase y tiempo necesario para la alimentación (Chile. MINEDUC, 1997, 2007).⁴³ Las escuelas primarias con JES deben cumplir un promedio anual mínimo de 800 horas (Departamento de Estudios Sociológicos (DESUC), 2005). Así, la JES implicó ampliar la cantidad total del tiempo lectivo en 200 horas cronológicas anuales, sin cambiar la extensión del año escolar (de 40 semanas lectivas) ni el tiempo de las vacaciones (Departamento de Estudios Sociológicos (DESUC), 2005).⁴⁴ La JEC ha colocado a Chile entre los países desarrollados que le dedican más horas de enseñanza a la escolaridad obligatoria (Amadio y Truong, 2007; García-Huidobro y Concha, 2009). Asimismo, la JEC exige un aumento de la jornada escolar del docente. Éste se explica por el mayor tiempo dedicado al trabajo pedagógico así como por la exigencia legal de tener al menos 2 horas cronológicas semanales en el establecimiento educacional (o su equivalente quincenal o mensual) para realizar actividades técnico-pedagógicas en equipo, tales como “talleres, generación, diseño y evaluación de proyectos curriculares y de mejoramiento educativo” (Chile. MINEDUC, 2007: 26). Finalmente la JEC, demanda que el tiempo escolar del establecimiento educacional también se extienda incluyendo, además de los tiempos correspondientes a la jornada escolar de los alumnos y los docentes, el tiempo necesario para llevar

⁴² A pesar de estos cambios, este proceso dejó intactas las bases estructurales del sistema educativo implantadas en la década de los 80 (tales como la forma de financiamiento de los establecimientos educativos y la descentralización de la gestión educacional), las cuales han sido interpretadas por numerosos especialistas como causantes de la amplificación de las desigualdades educativas.

⁴³ Los tiempos mínimos de trabajo varían según los niveles educacionales y el tipo de jornada escolar de los establecimientos Chile Ministerio de Educación (2002) Chile. Decreto Supremo de Educación N° 232. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica (Actualización. Chile: Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.: en NB1 y NB2: 30 horas, sin Jornada Escolar Completa Diurna (JECD) 38 horas, con JECD; NB3 y NB4: 30 horas, sin JECD 38 horas, con JECD; NB5 y NB6: 33 horas, sin JECD 38 horas, con JECD”

⁴⁴ La mayor cantidad total de horas sumadas a lo largo de los 12 años de escolaridad obligatoria equivale a más de años de tiempo escolar con respecto al régimen de jornada doble (a la mañana o a la tarde) (Arellano Marín 2001).

adelante actividades tales como la atención a padres y apoderados, actividades extraescolares o educativas de libre elección de los alumnos fuera del horario lectivo y otras actividades curriculares no lectivas (Chile. MINEDUC 2007).

El régimen de JEC exige que los establecimientos educativos distribuyan las horas de funcionamiento diario de una manera homogénea entre los distintos días de la semana, de tal forma que los alumnos realicen sus actividades durante la mañana y la tarde al menos cuatro días, pudiendo funcionar en el día restante, sólo a la mañana o a la tarde (Ministerio de Educación, 1997).⁴⁵

Bajo esta modalidad de jornada, cada escuela, una vez garantizados los tiempos mínimos exigidos por ley, está en condiciones de establecer la duración del tiempo diario y semanal de permanencia de los alumnos y establecer “la hora de inicio y término de la jornada, el número de horas pedagógicas, el tiempo de interacción de los alumnos en los recreos y los períodos de alimentación, y el tiempo de trabajo en equipo de los docentes” (Chile. MINEDUC, 2007: 26).

4. 3. 2. Contenidos curriculares y el uso del tiempo

Como vimos anteriormente, las escuelas de JEC deben garantizar un tiempo mínimo de horas cronológicas (35 horas y 25 minutos) y de trabajo escolar semanales (38 horas). En este tiempo, las escuelas deben enseñar de una “matriz curricular básica” (MCB), la cual refiere a un conjunto de “objetivos fundamentales” y “contenidos mínimos obligatorios” (Chile. MINEDUC, 2002).⁴⁶ La MCB está conformada por distintos elementos: sectores y subsectores de aprendizaje, ciclos y sub-ciclos de aprendizaje, niveles educacionales, y ponderación horaria de los subsectores de aprendizaje (Chile. MINEDUC, 2002) (Ver Anexo 7, Cuadros 1, 2, 3 y 4). Asimismo, la enseñanza básica está organizada en dos ciclos, el primero refiere a los aprendizajes que deben hacerse entre 1° y 4° año, y el segundo refiere a la sistematización de los aprendizajes entre 5° y 8° año. Cada ciclo se divide en dos sub-ciclos de dos años de duración cada uno (Chile. MINEDUC, 2002: 15). La MCB establece dos tipos de tiempos escolares: el tiempo dedicado a la enseñanza de los sectores de aprendizaje obligatorios o al Plan de

⁴⁵ “Si el establecimiento funciona entre lunes y sábado, deberá distribuir el tiempo diario con los mismos criterios durante a lo menos cuatro días de la semana.” (Chile. MINEDUC 2007: 26)

⁴⁶ En el 2000 se llevó adelante una reforma curricular que actualizaba los contenidos curriculares obligatorios establecidos en 1996 por el Decreto 40.

Estudios, y el tiempo destinado a actividades de libre disposición⁴⁷ de la escuela (Chile Ministerio de Educación, 2002). Las escuelas deben tener una cantidad mínima de horas en cada una de estas categorías, la cual varía según los niveles educacionales (Ver Anexo 7, Cuadros, 3 y 4). Así, en los primeros dos niveles educacionales (1° a 4° año básico), las escuelas con régimen de JEC deben usar un mínimo de 26 horas para el Plan de Estudios y un mínimo de 12 horas de libre disposición. En los últimos dos niveles educacionales (7° y 8° año básico), las escuelas de JEC tienen 30 horas para Plan de Estudios, y sólo 8 horas de libre disposición.

En cuanto a la organización del tiempo vinculado con el Plan de Estudios, las escuelas deben respetar la ponderación horaria establecida por el Ministerio de Educación (Chile. MINEDUC, 2002), la cual expresa el número mínimo de horas que debe destinarse a ciertos subsectores de aprendizajes (ver Anexo 7, Cuadros 3 y 4). La ponderación de los subsectores posibilita dos tipos de flexibilidad curricular. En primer lugar, las escuelas tienen la libertad de determinar las horas semanales efectivas (las cuales pueden superar el mínimo normativo) que le destinan a cada uno de los sectores de aprendizaje (Chile. MINEDUC, 2002). Más aún, en algunos sectores (tales como Artes y Educación Física para todos los niveles educacionales, Tecnología en los niveles educacionales 1 y 2, y Orientación en los niveles 3 y 4), las escuelas deben decidir el mínimo de horas de clase. En segundo lugar, las escuelas deciden libremente los sectores y subsectores de aprendizaje, los contenidos y estrategias pedagógicos de las horas de “libre disposición de los establecimientos” para cada nivel educacional (Chile. MINEDUC, 2002).

En síntesis, la MCB permite que las escuelas gestionen de manera flexible el uso del tiempo escolar, siempre y cuando garanticen un mínimo de trabajo escolar semanal y de tiempo pedagógico en los sectores de aprendizaje obligatorios (Chile. MINEDUC, 2002). Las escuelas pueden organizar los subsectores de aprendizaje obligatorios (cada uno de ellos muy amplios en términos de los OF-CMO) de manera que se los reproduzca o descomponga en unidades de aprendizaje menores (tales como asignaturas, talleres, etc.) al momento de definir sus respectivos planes de estudio. Asimismo, las escuelas disponen de una cantidad de horas que pueden distribuir entre

⁴⁷ Este tiempo puede ser utilizado para realizar distintas tipos de actividades tales como: i) trabajar con sectores y subsectores complementarios a la MCB; ii) ampliar el tiempo mínimo que la MCB le asigna a ciertos subsectores obligatorios de aprendizaje; iii) destinar tiempo para actividades para-académicas; y iv) introducir algún subsector de aprendizaje de relevancia regional o local Chile Ministerio de Educación Chile. Decreto Supremo de Educación N° 232. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica (Actualización..

los subsectores de aprendizaje obligatorio de la MCB, tanto en los ponderados como los no ponderados. Finalmente, las escuelas tienen una cantidad de horas de libre disposición, en las que pueden realizar actividades y tipo de estudio que respondan a sus respectivos proyectos educativos.

4. 3. 3. Procesos de implementación de la extensión del tiempo escolar

En esta sub-sección, se analizará los criterios de inclusión de los establecimientos y algunos indicadores que dan cuenta del ritmo de implementación de la JEC desde su creación hasta la actualidad.

Criterios de inclusión de los establecimientos

La Ley 19532/1997 y su reglamentación (Decreto 755) estableció los criterios de incorporación de los establecimientos subvencionados por el estado (municipales o particulares pagados).⁴⁸ Así, para ser incluidos en el régimen de JEC, el establecimiento educativo (de nivel de enseñanza básica o medio) debía tener; i) un proyecto de JEC aprobado por el Ministerio de Educación, el cual debía incluir una justificación pedagógica del uso del tiempo de trabajo escolar; ii) infraestructura y equipamiento adecuado; iii) personal docente idóneo y personal administrativo y auxiliar necesario; y iv) garantizar tiempo para el trabajo técnico-pedagógico en equipo del docente (al menos 2 horas cronológicas semanales -o su equivalente quincenal o mensual- de trabajo para docentes con más de 20 horas) (Chile. Congreso Nacional, 2004).

Para solicitar el ingreso al régimen de JEC, las escuelas tienen que presentarse a un concurso de proyectos organizados por el Ministerio de Educación. La normativa existente permite que la selección de los establecimientos se base en: i) ubicación geográfica, ii) características de la población de los establecimientos (en términos de vulnerabilidad socio-económica o educativa), iii) calidad técnica, pedagógica, económica y socio-ambiental del proyecto educativo, iv) monto del aporte solicitado por alumno que se incorpore a la JEC, y v) porcentaje de financiamiento aportado por las escuelas (Chile. MINEDUC, 2000). Este proceso es coordinado por el Ministerio de Educación, el cual evalúa propuestas, realiza convenios con los sostenedores, transfiere de los recursos y supervisa realización de obras (Chile. MINEDUC, 2000).

⁴⁸ Éstos fueron ratificados por la ley 19979/2004, la cual modificó algunos aspectos de la JEC.

Si bien la normativa apunta a incluir a todos los establecimientos subvencionados de nivel primario y secundario en la JEC, también brinda a las escuelas la posibilidad de ser excluidos de este proceso de transformación. Así, aquéllas que demostraran un alto rendimiento en, al menos, dos evaluaciones nacionales consecutivas pueden solicitar no ser incorporadas al régimen de JEC. Asimismo, sólo aquellas escuelas que mantuvieran ese alto nivel de calidad en sucesivas evaluaciones podrán continuar en ese estado de excepción.⁴⁹

Las escuelas pueden ingresar a la JEC por la totalidad de sus alumnos o por niveles, ciclos, sub-ciclos o todos los cursos de un mismo grado, en la medida que esto no perjudique el normal desenvolvimiento de educación del resto de los estudiantes. Los establecimientos que ingresen de esta forma deberán tener un proyecto y financiamiento para tener el equipamiento e infraestructura necesarios para el ingreso de la totalidad de los alumnos que corresponda al régimen de jornada escolar completa (Chile. MINEDUC, 1997).

Ritmo de implementación de la JEC

En cuanto al ritmo de implementación, los estudios que examinan este aspecto sólo incluyen datos globales sobre la totalidad de escuelas primarias y secundarias subvencionadas por el Estado (Chile. MINEDUC, 2004; García-Huidobro y Concha, 2009; Martinic et al., 2008; UNESCO/IBE, 2006a). En otras palabras, no es posible diferenciar el ritmo de crecimiento de la JEC por nivel educativo. Por esta razón, en esta sección incluiremos información global del ritmo de implementación de la JEC.

En el año de creación de la JEC, se incorporaron a este régimen un poco más del tercio de los establecimientos educativos subvencionados (35%) y alrededor de 12% de la matrícula subvencionada a nivel nacional (Martinic et al., 2008; UNESCO/IBE, 2006a). La gran mayoría de estos establecimientos eran de dependencia municipal (77% en comparación al 23% de particulares subvencionados) y rurales (Chile. MINEDUC, 2004). Estos establecimientos contaban con la infraestructura necesaria para ampliar el tiempo escolar. En 1998, la JEC alcanzó al 50% de las escuelas y liceos subvencionados y al 18% de la matrícula nacional (UNESCO/IBE, 2006a).

⁴⁹ Se entiende que los establecimientos demuestran un alto nivel de calidad, cuando en las respectivas evaluaciones, obtenga un resultado promedio en las distintas áreas igual o superior al 80%.

Desde 1997, se han incorporado establecimientos a un ritmo más lento del esperado, lo cual llevó al Gobierno a ampliar el plazo de cumplimiento de la transformación de las escuelas al régimen de JEC. Inicialmente se esperaba completar este proceso en el 2002. Sin embargo, ante las evidentes demoras, la ley 19979/2004 estableció nuevos plazos (Consejo Ejecutivo del Observatorio Chileno de Políticas Educativas, 2006; Chile. Congreso Nacional, 2004).⁵⁰ Determinó que los establecimientos subvencionados públicos considerados vulnerables socio-económica y/o educativamente deberían operar en JEC a principios del año lectivo del 2007 (Chile. MINEDUC, 2005). Asimismo, estipuló que los restantes establecimientos educacionales deberían incorporarse al inicio del año escolar del 2010 (Chile. MINEDUC, 2005; García-Huidobro y Concha, 2009).

En diciembre de 2003, 6.995 establecimientos (del total de subvencionados) funcionaban en JEC. Su matrícula era de 2.201.703 alumnos, equivalente al 69.8% del total de la matrícula subsidiada por el estado (municipal y privada subvencionada) (Chile. MINEDUC, 2004). En el 2009, 95% de las escuelas y el 85% de los estudiantes están en JEC (García-Huidobro y Concha, 2009).

Dotación de Recursos Humanos e Infraestructura en la JEC

Los establecimientos enfrentaron el tema de disponibilidad adecuada de personal docente mediante la extensión de la jornada de trabajo de los profesores que laboraban en el establecimiento, complementada con la contratación de nuevo personal. Antes de la JEC, un 38 % de los profesores tenía un contrato de 30 o más horas. Después de la JEC este porcentaje se eleva al 83 %. Los directores de establecimiento tienen un contrato por 44 horas a la semana y no existe variación en sus horas de trabajo con anterioridad a la JEC o después de ésta.

Los docentes dedican el grueso de su jornada a la realización de clases (68%), el tiempo restante se distribuye de manera dispersa en una serie de actividades complementarias, entre las cuales destaca la realización de talleres de libre disposición (7%) que pueden estar dirigidos a la formación valórica, el desarrollo personal, actividades deportivas, recreativas, artísticas o tecnología y computación. (Raczynski, 2001: 8-9)

La JEC establece también la concursabilidad de los cargos de directores y la obligatoriedad de los Consejos Escolares.

⁵⁰ Uno de los problemas centrales que explican el retraso de la implementación de la JEC ha sido la mala previsión de costos y de tiempos (García-Huidobro y Concha, 2009). Así, la transformación de las escuelas va a tardar ocho años más de lo inicialmente estimado.

El Decreto Supremo de Educación N° 755 que reglamenta la JEC, establece que los tamaños y cantidades de las aulas y de los servicios básicos se fijarán de acuerdo a lo señalado en el decreto supremo 548/88 del Ministerio de Educación (Artículo 5°, 2):

NIVEL DE EDUCACION GENERAL BASICA.

a) Área Administrativa.

- Oficina para dirección cuando el local escolar tenga más de tres aulas.
- Sala de profesores.

b) Área Docente.

- Aulas, en número igual a la cantidad de grupos cursos que asisten en cada turno.
- Multitaller o taller en locales de más de tres aulas.
- Biblioteca con depósito de libros, con una capacidad mínima de 30 alumnos en la Sala de lectura, en locales con más de seis aulas.
- Patio.
- Comedor, cuando se proporcione alimentación, en locales con más de cuatro aulas.

c) Área de Servicios.

- Servicios higiénicos independientes para uso de los alumnos y para uso de las alumnas.
- Servicios higiénicos para uso del personal docente y administrativo en recintos que constan de una taza y un lavamanos:

Un recinto en locales de 1 a 6 aulas.

Dos recintos en locales de 7 a 10 aulas.

Tres recintos en locales de 11 a 18 aulas y,

Cuatro recintos en locales con más de 18 aulas.

- Servicio higiénico para uso del personal de servicio en recintos que constan de un lavamanos y una taza.
- Cocina con despensa, cuando se proporcione alimentación.
- Bodega.
- Patio de servicio.

Según el estudio de la DESUC (2005:92), la evaluación que realizan los docentes sobre la existencia de estas áreas de infraestructura en la JEC es positiva, presentándose como las más problemáticas la existencia de salas multiuso, gimnasios y talleres o laboratorios.

En cuanto al equipamiento, la evaluación hecha por los alumnos también es positiva en general; los mayores porcentajes negativos se refieren al equipamiento de laboratorios, talleres y material bibliográfico.

En cuanto al almuerzo escolar, la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas es quien distribuye de manera centralizada a las escuelas una ración diaria de alimentación de acuerdo a un índice de vulnerabilidad con el que se mide a los establecimientos, dicha ración consiste en desayuno y almuerzo o uno de ambos:

- Ración de desayuno de 250 calorías.
- Ración completa de 700 calorías compuesta por desayuno u once, más almuerzo, a alumnos pertenecientes a establecimientos educacionales con una mayor concentración de estudiantes vulnerables en su matrícula.
- Ración completa de 1000 calorías, compuesta por desayuno, más once y almuerzo, a alumnos pertenecientes a establecimientos educacionales de mayor vulnerabilidad.

Según la evaluación de la Jornada Escolar Completa (DESUC, 2005:92) que utiliza muestras probabilísticas de representatividad nacional, un 43% del total de alumnos de básica y media son beneficiarios de JUNAEB, otras estrategias de peso para solucionar el tema de la alimentación son almorzar en casa o traer viandas:

Cuadro 4: Sistema de almuerzo de los alumnos (%)

¿Cuál de las siguientes alternativas corresponde al sistema de almuerzo que tienes actualmente?	Básica	Media	Total
Recibe almuerzo (o ración)	49,3	27,5	42,8
No almuerza	4,6	12,5	7,0
Almuerza en casa	26,4	26,7	26,5
Trae almuerzo de su casa	16,8	29,2	20,5
La familia paga el almuerzo en el establecimiento	1,4	0,8	1,3
Familia paga parte del almuerzo (El establecimiento paga el resto)	0,0	0,8	0,3
Otro	1,4	2,5	1,8
Total	100,0	100,0	100,0

Base de cálculo: Total de alumnos

Desde los inicios de la JEC, se ha reconocido al almuerzo escolar como un problema crítico que las escuelas han intentado resolver. Alrededor de un tercio (33.8%) de directores afirma que el problema ha sido resuelto completamente, otro tercio que ha sido solucionado para la mayoría de los alumnos, y el resto que el problema aún no ha sido resuelto.

En cuanto a las problemáticas de la JEC, los docentes identifican al agotamiento como uno de los problemas más importantes, tanto de los alumnos como de los profesores. Los directores y los UTPs coinciden con esta evaluación.

4. 3. 4. Evaluaciones de la Jornada Escolar Completa

La evaluación de la JEC ha sido realizada por distintos organismos e investigadores, ha examinado diversos aspectos de esta ampliación del tiempo escolar y sus efectos en las escuelas, actores, y procesos pedagógicos (Bellei, 2002; CIDE-PUC, 2000; DESUC, 2001, 2005; Martinic et al., 2008; Martinic y Vergara, 2007; OPECH, 2006).⁵¹ Estos estudios han privilegiado el análisis de datos cuantitativos (ya sea propios o producidos por otros organismos). A continuación, se examinan algunas de estas investigaciones y sus hallazgos respecto del uso y distribución del tiempo escolar y de las opiniones de los actores escolares sobre la implementación de la JEC.

Uso y distribución del tiempo escolar: entre la norma y las prácticas

El trabajo de DESUC (2005) brinda los datos más actuales sobre el grado de cumplimiento del tiempo escolar normativo por parte de las escuelas (tanto para la jornada total como para sus diversos componentes -almuerzo, recreo, y tiempo pedagógico) (DESUC, 2005). Asimismo, el estudio de Martinic y Vergara (2007) examina cómo profesores de matemáticas y lenguaje del primer ciclo de enseñanza utilizan el tiempo en el aula en escuelas de JEC.

El estudio de DESUC (2005) constata la ampliación del tiempo total de la jornada escolar en la mayoría de los establecimientos. Afirma que, en promedio, respetan el tiempo normativo global de la jornada y el tiempo pedagógico (conformado por las horas dedicadas al plan de estudio y las horas de libre disposición del establecimiento). Asimismo, documenta que el promedio de tiempo utilizado por los almuerzos es mayor

⁵¹ La implementación de la JEC ha dado lugar a fuertes críticas por parte del movimiento estudiantil.

al esperado normativamente y el de los recreos es menor. Sin embargo, también identifica datos preocupantes: una de cada cuatro escuelas aún no ha alcanzado la cantidad de horas mínimas exigidas por la JEC; y un 45% de los centros escolares destina menos tiempo que el esperado a los recreos. En cuanto al Plan de Estudios, la gran mayoría de las escuelas (83.2%) cumplen o están por encima del tiempo semanal mínimo normativo. Un poco más de la mitad de las escuelas (54.9%) dedica igual o más horas que las esperadas a las actividades de libre disposición, y un tercio le dedica menos que las correspondientes. Esta investigación presenta información que ha sido interpretada como indicativa de un “estrechamiento curricular”, vinculado a la existencia de evaluaciones de rendimientos, en especial las pruebas del SIMCE (Consejo Ejecutivo del Observatorio Chileno de Políticas Educativas, 2006).⁵² Las escuelas destinan alrededor de 30.7 horas pedagógicas al cumplimiento del Plan de Estudios (DESUC 205). Esta cifra se incrementa a 31.64 horas si incluimos el tiempo promedio de las horas de libre disposición que también se destinan a sectores de aprendizaje obligatorios. Así, la gran mayoría de los establecimientos le dedica más horas que las esperadas a Lenguaje, Matemáticas y Ciencia.⁵³ Los sectores de ciencias también tienen una alta carga horaria.⁵⁴ Otro indicador de la concentración curricular es el uso que se le da a las horas de libre disposición. Un 34.6% de los establecimientos utiliza el tiempo de libre disposición en el incremento de horas en la enseñanza de sectores y subsectores de aprendizaje obligatorio, en tanto nueve de cada 10 (90%) implementa actividades complementarias a los sectores de aprendizaje más importantes (Lenguaje, Matemáticas y Ciencias).⁵⁵

Martinic y Vergara (2007) sostienen que existe una alta convergencia en las formas de gestionar y usar el tiempo de clase entre los docentes observados. Así, en la mayoría de las clases observadas se destaca el habla del profesor y los alumnos asumen, en general, un rol pasivo (sus participaciones representan muy poco tiempo del total de la clase). Más aún, se observan intervalos muy breves de inicio y finalización de la clase. Los

⁵² En países como el Reino Unido, por ejemplo, se han observado tendencias similares.

⁵³ En promedio, se le destina a Lenguaje y Comunicación 5.7 horas pedagógicas semanales y a Matemáticas 5.5, representando así un 18.1% y 17.4% respectivamente del total de horas del plan de estudio.

⁵⁴ Estudio y Comprensión de la Naturaleza tiene un promedio de 3.96 horas pedagógicas semanales y Estudio y Comprensión de la Sociedad 3.87 horas pedagógicas – representado un 12.5% y un 12.2% del total de horas del plan de estudio respectivamente.

⁵⁵ En términos de horas netas, el estudio afirma que el aumento de horas de sectores y subsectores significa en horas netas menos de una hora pedagógica (0.95), en tanto que las actividades complementarias representan 4.09 horas netas y las no relacionadas con sectores y subsectores llegan a 4.7 horas.

autores argumentan que esta homogeneidad refleja una tensión entre la concepción del tiempo que opera en la práctica de los docentes y la que subyace a los nuevos contenidos curriculares y a los objetivos de la JEC. En tanto que la práctica de los docentes se inscribe en una concepción racional, mecánica y objetiva del tiempo escolar; los nuevos contenidos curriculares exigen un tiempo subjetivo, relativizado, multiforme y adaptable. Según estos autores, la política de JEC no ha sido acompañada por una transformación cultural “en el modo de conceptualizar, gestionar y utilizar el tiempo en el establecimiento y, particularmente, en la sala de clases”(Martinic y Vergara, 2007: 4).

Actores escolares y la JEC

El estudio de la DESUC (2005) identifica una visión en general favorable de los docentes hacia los alumnos y su desarrollo en las áreas deportiva, artística, tecnología y computación, capacidad de superación personal y formación en valores. Sin embargo, la mayoría de los docentes identifica matemáticas, lenguaje e inglés como las áreas en las que los alumnos tienen más dificultades. Asimismo, se señala una variedad de factores que obstaculizan en el aprendizaje, siendo los más salientes los vinculados a la familia (desde falta de compromiso hasta mala situación económica), el medio socio-cultural de los alumnos, las características personales de los alumnos, la falta de tiempo y los bajos incentivos para los profesores.

En cuanto al uso y distribución del tiempo, la mayoría de los directores (60.5%) y docentes (65.3%) están de acuerdo con la implementación de la JEC. La mayoría de los docentes (en todos los casos más del 70%) evalúan la situación de los establecimientos de JEC como positiva, en términos de su cuerpo docente, dirección, clima organizacional, condiciones de trabajo. Uno de cada 10 docentes evalúa como mala o regular la participación de los padres y apoderados en las escuelas. En cuanto a la disciplina, seis de cada 10 la evalúan como buena o muy buena y el 40% restante como regular o mala. Si bien los padres acuerdan con esta percepción lo hacen en menor medida (alcanzando un 73.5%).

El estudio indagó acerca del uso de las horas de libre disposición. Los Jefes de Unidades Técnicas fueron consultados sobre este aspecto. La gran mayoría (83.9) afirmó que existen algunos sectores o subsectores en los que se ha aumentado la carga horaria utilizando las horas de libre disposición disponibles. Los subsectores a los que más se les han aumentado horas son lenguaje y comunicación (76.2%) y matemáticas (72.6%).

Asimismo, los padres y apoderados, y los alumnos identificaron al Lenguaje y Matemáticas como las actividades las que se les destinan más tiempo durante el tiempo adicional de la JEC.

El documento también recabó información sobre el funcionamiento de la JEC. La mayoría de los actores institucionales (profesores, directores y Jefes de Unidades Técnico Pedagógicas) tiene una visión positiva del funcionamiento de la JEC (62.9%, 71% y 57.3% respectivamente). Sin embargo, alrededor de 3 de cada 10 lo considera regular. Los actores de escuelas particulares subvencionados tienen una evaluación bastante más positiva que los de escuelas municipales.

4. 4. ARGENTINA: entre el universalismo y la focalización

A principios de la década de 1990, la Transferencia Educativa (descentralización financiera a nivel de las provincias) y la Ley Federal de Educación configuraron un sistema educativo de alta diferenciación entre y al interior de las provincias, el cual ha conllevado la ampliación de las desigualdades educativas (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004). Este escenario de alta heterogeneidad exige organizar este apartado en cuatro secciones. En la primera, se examinará de manera general las políticas de ampliación recientes a nivel nacional y en las jurisdicciones. En las subsecciones siguientes, se analizarán las particularidades que ha asumido la política de ampliación del tiempo escolar en dos provincias con modelos de ampliación de la jornada escolar diferentes: la de la Ciudad de Buenos Aires y la de Mendoza. En la última sección se presentará una síntesis de los resultados de distintas evaluaciones de la ampliación del tiempo escolar.

Contexto de emergencia, objetivos y fundamentación de las políticas ampliación del tiempo escolar

Durante la última década, la preocupación en torno a la extensión del tiempo escolar ha sido central en la política educativa nacional y en diversas jurisdicciones (Palamidessi, 2007). Así, se han instalado normativamente como un horizonte de políticas que exige profundas transformaciones institucionales, laborales y pedagógicas así como una notable inversión financiera (Instituto Internacional de Planeamiento Educativo, 2004; Rivas et al., 2006).

Diversos instrumentos legales, programas y experiencias han sido implementados para delinear estas políticas a nivel nacional y provincial. A nivel nacional, en el 2003 se sancionó la Ley 24.864 (Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina, 2003)

que establece un ciclo lectivo anual mínimo de 180 días de clase para todos los establecimientos educativos del país de Educación Inicial, Educación General Básica y Educación Polimodal. El cumplimiento de esta ley aún no es efectivo y ha sido uno de los ejes vertebradores de las negociaciones salariales y laborales entre el gobierno nacional, los provinciales y los sindicatos docentes (Cruz, 2008; Oprandi, 2008). En diciembre de 2005 se sancionó la Ley de Financiamiento Educativo (Completa), la cual priorizó a la inversión pública en educación y, entre otras, estableció la meta de alcanzar a brindar, en el 2010, una oferta de escuelas de jornada extendida (JE) o completa (JC) al 30% de los alumnos de educación básica. En el año 2006, la Ley de Educación Nacional de 2006 amplió aún más este horizonte y expresa la voluntad de ampliar el tiempo escolar en todas las escuelas primarias comunes. Esta medida ha sido interpretada como central para alcanzar los objetivos de aprendizaje del nivel y la incorporación de los nuevos contenidos curriculares obligatorios definidos en esta Ley.

En cuanto a las provincias, es posible identificar distintos programas e iniciativas en 11 jurisdicciones (sobre un total de 24) que apuntan a la extensión del tiempo escolar (Feldfeber et al., 2005; Instituto Internacional de Planeamiento Educativo, 2004; Rivas et al., 2006). Éstos son heterogéneos en cuanto a su origen, inscripción institucional, cobertura, ritmo y modalidades de implementación (Feldfeber et al., 2005; Padawer et al., 2007; Rivas et al., 2006). Los nombres que utilizan para referirse a la ampliación del tiempo escolar también varían. Así, por ejemplo, la Ciudad de Buenos Aires ha puesto especial hincapié en la Jornada Completa así como en su reciente diversificación institucional (Instituto Internacional de Planeamiento Educativo, 2004; Padawer et al., 2007). En Mendoza, la extensión de la Doble Escolaridad ha sido una prioridad educativa reciente. En los apartados específicos se verán las particularidades que asumen estas ampliaciones del tiempo escolar diario.

Según Rivas et al. (2006), la gran mayoría de los programas e iniciativas de extensión del tiempo escolar se fundan en la necesidad de promover la justicia social mediante la ampliación de oportunidades educativas que permitan la adquisición de saberes relevantes y complejos. Así, estos programas se destinan a alumnos de familias en condiciones de vulnerabilidad social. La única excepción es la Ciudad de Buenos Aires en la que los programas de ampliación del tiempo escolar se proponen el mejoramiento del aprendizaje de todos los alumnos, independientemente de su condición socio-económica.

4. 4. 1. Políticas de extensión de la jornada escolar

La extensión de la duración de la jornada escolar en Argentina tiene una larga historia. Como vimos, ésta ha asumido distintas modalidades. Históricamente, es posible identificar dos momentos relevantes en los que se amplió la jornada escolar. En primer lugar, a fines de la década de 1950, se crearon a nivel nacional las escuelas de Jornada Completa (EJC) (Feldfeber et al., 2005; Instituto Internacional de Planeamiento Educativo, 2004; Rivas et al., 2006). Esta modalidad de jornada implicaba que los alumnos debían concurrir a las escuelas primarias por la mañana y la tarde y debían ser atendidos por los mismos maestros. Las restantes escuelas operaban con un régimen de jornada simple (ya sea en turno mañana o tarde). Las escuelas de JC se proponían cumplir una doble función: asistencial y pedagógica (Feldfeber et al., 2005). En segundo lugar, han existido distintas normativas, programas e iniciativas de extensión del tiempo escolar a nivel nacional y en distintas provincias durante los últimos 15 años (Rivas et al., 2006).⁵⁶ En general, la información sobre la cobertura e implementación de los programas provinciales es escasa, está dispersa en distintas fuentes (en muchos casos periodísticas) y, con la excepción de la Ciudad de Buenos Aires, no ha sido objeto de evaluaciones sistemáticas (Feldfeber et al., 2005).

En la actualidad, las experiencias de mayor relevancia por sus dimensiones son las provincias de Mendoza, Ciudad de Buenos Aires y Córdoba, y aún incipientes la de San Juan, Río Negro y Santa Cruz (Rivas et al., 2006). Cada una de ellas ha definido un programa provincial que establece las modalidades de implementación de la extensión del tiempo. Estos programas se proponen mejorar las oportunidades educativas de grupos sociales vulnerables. La única excepción es la Ciudad de Buenos Aires, en el cual el nivel socio-económico de la población no ha sido un criterio para la inclusión de escuelas (Rivas et al., 2006).

Rivas et al. (2006) definen a estas políticas como “de corte sistemático” e identifican tres modalidades de su implementación: masiva, piloto y gradual. La modalidad masiva refiere a aquéllas experiencias donde la extensión de la jornada se hizo efectiva en todas las escuelas involucradas al mismo tiempo (Rivas et al., 2006). Tal fue el caso del Programa de Jornada Completa de Buenos Aires, en el cual las limitaciones de carácter práctico (tales como falta de edificios adecuados en las escuelas elegidas)

⁵⁶ Sólo el trabajo de Rivas et al., (2006) mapea esta oferta reciente y ofrece un panorama relativamente actualizado de las políticas de extensión de la jornada escolar en Argentina, su alcance, modalidades y ritmos de implementación.

obstaculizaron su efectiva implementación. Ejemplos de experiencias pilotos son la Microexperiencia de la Extensión de Jornada de la provincia de Córdoba (la cual brindó elementos para definir el programa Escuelas de Jornada Ampliada), y la provincia de Río Negro. Ejemplos de la modalidad gradual de ampliación de la jornada son el segundo programa de Jornada Extendida (JE) en Córdoba, el programa de JE de Santa Cruz y el de la provincia de Buenos Aires.

El trabajo de Rivas et al. (2006) identifica experiencias de extensión del tiempo escolar que no se encuadran en programas o proyectos específicos y, por tanto, no han sido acompañadas por reorganizaciones curriculares ni por recursos adicionales. Se trata de respuestas a situaciones específicas tales como: i) cambios en la organización del trabajo familiar, principalmente debido a la mayor participación de las mujeres en el mercado de trabajo; ii) caída de la matrícula en escuelas públicas y disponibilidad de recursos y espacios para extender el horario escolar, y iii) ubicación de las escuelas en zonas de difícil accesibilidad. Ejemplos de estas experiencias se encuentran en la Ciudad de Buenos Aires y Jujuy (Rivas et al., 2006).

En Argentina, la modalidad más importante de extensión escolar es la de Jornada Completa (JC). La jornada completa refiere a la ampliación del turno escolar a dos turnos (mañana y tarde). Ejemplos de JC son las Escuelas de JC reformuladas y las intensificadas de la Ciudad de Buenos Aires; y las escuelas de JC de la provincia de Buenos Aires (Dirección del Área de Educación Primaria, 2008; Feldfeber et al., 2005). Una minoría de políticas adoptó la forma de Jornada Extendida, la cual refiere a un incremento del horario escolar inferior a un turno. En general, esta elección se fundó en cuestiones económicas. Así, por ejemplo, la provincia de Buenos Aires tuvo que redefinir su política de extensión del horario escolar luego de la crisis y de la interrupción del Programa de JC. El trabajo de Rivas et al. (2006) afirma que en Córdoba y Santa Cruz, la cantidad de tiempo escolar adicional se determinó en cada escuela, según la disponibilidad de recursos materiales y humanos y las características del proyecto pedagógico institucional.

4. 4. 2. Contenidos y estrategias pedagógicas

Los sistemas educativos provinciales deben enseñar, en el nivel primario, contenidos curriculares acordes con los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, aprobados por el Consejo Federal de Educación y Cultura en el 2004 (Consejo Federal de Cultura y

Educación, 2004). Asimismo, las escuelas primarias, ya sea de jornada simple, completa o extendida, deben seguir los diseños y documentos curriculares establecidos por las autoridades educativas provinciales (los cuales presentan distinto nivel de desarrollo y alcance según la jurisdicción de que se trate).

En cuanto a las experiencias de ampliación de la jornada escolar, puede observarse que en las escuelas de JC “históricas” no existen propuestas o reglamentaciones curriculares específicas que vertebran los contenidos y actividades que deben desarrollarse en el tiempo adicional (Rivas et al., 2006). En cambio, en las nuevas modalidades de ampliación del tiempo escolar (ya sea introducidas o reformuladas en los 90), las autoridades educativas provinciales proponen la enseñanza de contenidos específicos durante el tiempo adicional (Rivas et al., 2006). En la mayoría de los casos, en parte del tiempo extra debería enseñarse inglés o un idioma extranjero y computación/informática (Rivas et al., 2006). En algunos casos, se espera que se trabajen contenidos curriculares de asignaturas básicas, ya sea de manera privilegiada o como parte de una oferta de contenidos más amplia (Rivas et al., 2006). Así, por ejemplo, en el programa “Tendiendo puentes hacia nuevos desafíos”, en Río Negro, se espera que el tiempo extra se use para enseñar Lengua y Literatura, junto a deportes, inglés informática y recreación. Un grupo de programas de extensión del tiempo escolar proponen que el tiempo adicional se destine a asignaturas que no son centrales o no aparecen en el turno mañana (Rivas et al., 2006). Tal es el caso del Programa de Escuelas de Jornada Ampliada de Córdoba, en donde el tiempo extra se usa para dar informática, inglés, teatro, música, educación física y literatura. En una minoría de casos, la extensión del tiempo escolar sólo debe ser usada exclusivamente en el reforzamiento de áreas disciplinarias básicas, como es el caso del Programa de Jornada Extendida de la Provincia de Santa Cruz (Rivas et al., 2006). También en muy pocos casos el contenido de las actividades de contra-turno se define en las escuelas por el personal a cargo, como en el caso de la Experiencia Piloto de Doble Escolaridad (año 2000) de Mendoza (Rivas et al., 2006).

El grado de autonomía que tienen las escuelas para reinterpretar las orientaciones curriculares varía según la forma en que han sido seleccionadas y el tipo de regulación posterior del que son objeto. Rivas et al. (2006) diferencian dos tipos de experiencias: aquéllas en que los contenidos son definidos “desde arriba” por los programas; y aquéllas en que las escuelas tienen más grados de libertad para definir los contenidos del tiempo adicional. Según estos autores, en éste último caso, las escuelas son

seleccionadas a partir de un proyecto educativo institucional previo. Así, la heterogeneidad en el uso del tiempo adicional varía entre y al interior de las provincias. En Buenos Aires, las escuelas de ampliación de Jornada ofrecen contenidos similares entre sí. En cambio, en Mendoza se aprecia alta variabilidad entre establecimientos (Rivas et al., 2006).

En cuanto a la propuesta pedagógica, algunos de estos programas de ampliación del horario escolar suponen la introducción de formas alternativas de enseñanza y de organización de los grupos de alumnos respecto de las del turno mañana (Rivas et al., 2006). Por ejemplo, en las escuelas de JC reformuladas de la Ciudad de Buenos Aires, los talleres se organizan por ciclo de estudio y no por año de estudio, y los alumnos pueden elegir qué actividad realizar (para más detalles, ver sección sobre esta jurisdicción) (Padawer et al., 2007). En el programa de Jornada Ampliada de Córdoba, algunas escuelas han organizado proyectos que combinan distintas áreas curriculares y que modifican la organización por grupos de alumnos propios de la escuela primaria (Rivas et al., 2006).

Es interesante mencionar que sólo en una minoría de programas el tiempo adicional asume un carácter optativo (Rivas et al., 2006). Algunas experiencias se iniciaron como opcionales y luego se convirtieron en obligatorias debido a la alta tasa de ausentismo (como en el caso de Córdoba y de Mendoza). Según el informe de Rivas et al. (2006) sólo en la provincia de La Pampa, las actividades obligatorias del tiempo extra se redefinieron como optativas.

En cuanto al trabajo docente, en todos los casos se destina más tiempo para reuniones de coordinación, planificación y formación docente. El tiempo disponible varía según las provincias. En algunas jurisdicciones el tiempo adicional docente es establecido normativamente. En muchos programas, la extensión del horario permite nuevas formas de trabajo docente, como es el caso de las parejas pedagógicas en las escuelas de Jornada Ampliada de Córdoba.

4. 4. 3. Implementación de la extensión de la Jornada Completa

En esta sub-sección, se analizará los criterios de inclusión de los establecimientos, de definición de contenidos y estrategias pedagógicas, y algunos indicadores que dan cuenta del ritmo de implementación de la JC durante los 90.

Criterios de inclusión de los establecimientos

Según Rivas et al. (2006), uno de los criterios utilizados para definir inclusión de escuelas en los programas o experiencias de ampliación del tiempo escolar ha sido la disponibilidad de infraestructura. El programa de ampliación de la jornada de la provincia de Santa Cruz, por ejemplo, eligió establecimientos con antecedentes de trabajo a contra-turno, lo cual evidenciaba la disponibilidad de espacios.⁵⁷ En otros programas se dispusieron fondos para realizar ampliaciones o mejoras (aunque no siempre estos proyectos de concretaron), como en el caso del de JE de la provincia de Buenos Aires (Rivas et al., 2006).

La mayoría de los programas de extensión de jornada, a pesar de anclarse en aspiraciones de mayor justicia social, no fundan la inclusión de las escuelas en datos objetivos relativos a la condición socio-económica de los estudiantes o del contexto sociocultural en el que se inscriben las escuelas (Rivas et al., 2006). La falta de datos estadísticos al respecto es una fuerte limitación para la adecuada implementación de los programas de extensión de la jornada (Rivas et al., 2006). Esta insuficiencia de información también se extiende a la infraestructura escolar (el último censo fue hecho en el 1998). La inclusión de escuelas, en todas las provincias, se funda en información provista por supervisores respecto de las escuelas y los alumnos que atienden. En las provincias de Río Negro y Santa Cruz, el nivel de fracaso escolar fue también utilizado, junto con otros aspectos más discrecionales, como criterio para la inclusión de escuelas. Finalmente, el estudio de Rivas et al. (2006) identifica otra modalidad para seleccionar establecimientos, la existencia de proyectos institucionales que se adecuen a los objetivos de los programas de extensión. Este es el caso de las provincias de Santa Cruz, Río Negro y Córdoba.

Ritmos de implementación

En relación a la cobertura de diferentes formas de extensión la jornada escolar, los datos disponibles no permiten reconocer distintas modalidades. Así, la información está organizada en torno a sólo dos tipos de jornada: la simple y la doble.⁵⁸ La simple es “el período que coincide con los turnos escolares de hasta cuatro horas reloj” (DiNIECE,

⁵⁷ Rivas et al., (2006) identifican los casos de Mendoza, San Juan y Río Negro como ilustraciones de la relevancia de la situación edilicia para la extensión de la jornada.

⁵⁸ Los datos utilizados para conocer el ritmo de crecimiento de la oferta de escuelas con tiempo ampliado son los del Relevamiento Anual, llevado adelante por la Dirección Nacional de Información y de Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE), dependiente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Este organismo colecta, produce y publica datos de todas las provincias.

S/A: 20). Los turnos pueden ser mañana, tarde, vespertino e intermedio. La jornada completa es “el período que coincide con el turno doble” (DiNIECE, S/A: 20). En otras palabras, las estadísticas existentes no permiten reconocer el peso relativo de las experiencias de ampliación escolar según la duración del tiempo adicional (Rivas et al., 2006). Como vimos en la sección anterior, las características y cobertura de los distintos programas en las diferentes jurisdicciones permiten establecer que la modalidad de JC es la más importante en la mayoría de los casos.

En cuanto al ritmo de crecimiento de la jornada doble/ JC a nivel país, en el período 2001-2007 no se evidencia un incremento significativo del total de escuelas de jornada completa/doble (ver Anexo 8, Cuadro 1). El Cuadro 4 muestra la evolución de la matrícula en escuelas de jornada completa de gestión estatal en todas las jurisdicciones, durante el período 2001 a 2007. Según este cuadro, no se evidencia un crecimiento significativo de las escuelas estatales de JC durante el período 2001-2007. Se identifican situaciones divergentes; hay provincias que han realizado importantes esfuerzos para ampliar la cobertura de la JC (como es el caso de Mendoza, Salta, Chubut y Río Negro); en la gran mayoría ha disminuido (como en Tucumán, San Luis, Catamarca y La Rioja), y en algunas se ha mantenido estable (como en Entre Ríos y Tierra del Fuego). Así como en el año 2004 (ver Rivas et al., 2006), la cobertura de las escuelas de JC es muy inferior a la meta del 30% de la matrícula total en escuelas de jornada extendida (JE) o completa (JC), establecida por la Ley de Financiamiento Educativo.

Cuadro 5: Distribución porcentual de la matrícula de alumnos del nivel primario/EGB1 y 2 en jornada completa, según división político territorial. Período 2001-2007. Sector estatal.

División político-territorial	Porcentaje de matrículas en escuelas de jornada completa de gestión estatal						
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Total País	5,1	5,0	5,1	5,2	5,4	4,4	5,4
Buenos Aires	3,0	2,7	2,8	3,0	3,2	-	3,0
Partidos del Conurbano	1,5	1,4	1,5	1,6	1,6	-	1,5
Buenos Aires Resto	5,2	4,8	5,1	5,2	5,3	-	5,2
Catamarca	17,3	18,5	18,2	17,2	16,8	16,1	16,2
Chaco	6,2	6,2	5,9	6,0	5,9	5,7	5,9
Chubut	2,2	1,4	1,8	1,7	1,7	1,3	4,0
Ciudad de Buenos Aires	41,4	41,5	41,9	42,0	42,5	43,0	43,8
Córdoba	1,4	1,3	1,3	1,5	2,2	1,5	1,3
Corrientes	0,7	0,7	0,7	0,7	0,2	0,2	0,2
Entre Ríos	4,1	4,3	4,2	4,3	4,1	4,0	4,2
Formosa	7,1	7,0	7,1	7,1	7,5	7,7	8,3
Jujuy	9,5	8,3	8,7	9,4	8,9	9,1	8,9
La Pampa	14,3	13,6	14,2	13,7	13,1	13,2	13,8
La Rioja	9,1	8,9	9,3	8,0	8,9	8,2	8,6
Mendoza	1,9	1,9	1,8	2,9	4,2	5,3	6,4
Misiones	4,8	4,6	4,6	4,2	4,3	4,2	4,1
Neuquén	1,8	1,6	1,5	1,6	1,5	1,5	1,4
Río Negro	0,5	0,6	0,5	0,4	0,4	0,4	1,4
Salta	5,4	5,4	5,4	5,5	6,3	6,6	6,4
San Juan	0,4	0,3	0,3	0,4	0,4	0,5	0,3
San Luis	5,1	4,0	3,8	2,3	2,4	2,1	2,1
Santa Cruz	0,4	0,4	0,3	0,3	0,5	0,6	0,3
Santa Fe	2,7	2,7	2,6	2,7	2,8	2,3	2,1
Santiago del Estero	4,5	4,6	4,3	3,8	4,4	4,4	4,2
Tierra del Fuego	0,1	0,1	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1
Tucumán	8,5	8,4	8,5	8,5	8,8	8,1	8,2

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de los Relevamientos Anuales 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006 y 2007, producidos por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) (DINIECE, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007).

Nota: Los datos de las provincias de Chubut y San Juan en el año 2005 corresponden al Relevamiento Anual 2004. Los de la provincia de Corrientes en los años 2004, 2003 y 2002 corresponden al Relevamiento Anual 2001. Los de la provincia de Santa Fe en el año 2001 corresponden al Relevamiento Anual 2000.

4. 4. 4. El caso de la Ciudad de Buenos Aires

Como vimos anteriormente, esta jurisdicción es la que tiene la cobertura más alta de escuelas con tiempo adicional. Según datos del Relevamiento Anual, año 2007, el 43.8% de los alumnos en escuelas estatales asiste a escuelas con jornada completa. En el año 2006, las escuelas de JC representaban el 55% de los establecimientos primarios en el sector estatal (250 escuelas de JC sobre un total de 453 en la Ciudad).

El sistema educativo de esta provincia ha albergado distintas experiencias de extensión del horario escolar, las cuales tienen orígenes, dependencia, características, objetivos y cobertura diferentes (Padawer et al., 2007). La más antigua es la de las escuelas de JC “históricas” creadas a partir de fines de los años 50 hasta fines de los 80 (Feldfeber et al., 2005; Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2003; Padawer et al., 2007; Pastorino, 2000; Rivas et al., 2006).⁵⁹ Tuvieron una función social y pedagógica. Durante los 90, se desplegaron tres programas de ampliación del tiempo escolar, los cuales se han propuesto mejorar las oportunidades educativas de los alumnos del nivel primario (Padawer et al., 2007).

En primer lugar, en 1992, se llevó adelante la “experiencia de Reformulación de la jornada completa” (Pastorino, 2000). Ésta fue el resultado de un debate en la Ciudad en torno a la organización de las escuelas de JC. El “Proyecto de Reformulación de las Escuelas de Jornada Completa” (PRJC) fue implementado de manera experimental en 12 escuelas de JC. Cuatro ideas fuerza orientaron la redefinición de la JC: el mejoramiento de la organización pedagógica, la democratización escolar fomentando la participación de comunidad, docentes y alumnos; la realización de talleres por maestros, y la reorganización del comedor (Padawer et al., 2007).⁶⁰ El PRJC, debido al frecuente cambio de autoridades en el período 1992-2002, ha ligado su desarrollo a la gestión de supervisores y directivos y no al nivel central (Padawer et al., 2007).

En el año 2002, se creó el “Programa de Extensión horaria” por el cual se amplió el tiempo escolar en una hora y media diaria en cuatro escuelas de la Ciudad (Instituto Internacional de Planeamiento Educativo, 2004; Rivas et al., 2006). El tiempo adicional estaba a cargo de docentes de grado quienes, en general, lo usaban para enseñar contenidos curriculares básicos. En la actualidad, esta oferta no existe.⁶¹

Finalmente, a partir del 2003, diferentes escuelas de JC se transformaron en intensificadas. El término “Escuelas intensificadas” (EI) refiera a escuelas de JC que se

⁵⁹ Estas escuelas surgieron como una iniciativa del gobierno central. Como vimos, estas escuelas fueron reguladas por su Reglamento de 1968 y fueron denominadas inicialmente como escuelas de “doble escolaridad” (Feldfeber et al., 2003).

⁶⁰ En cuanto a la organización pedagógica de las escuelas del PRJC, se realizaron cambios en el plantel docente con el propósito de aprovechar el tiempo adicional para obtener mejores niveles de aprendizaje (Padawer et al., 2007). Se concentraron y aumentaron horas en una sola escuela de los docentes de materias especiales de áreas curriculares (Padawer et al., 2007). También se incorporó un maestro de inglés desde el primer grado, un maestro bibliotecario, uno de ciencias y profesores de teatro, ajedrez e informática (Padawer et al., 2007).

⁶¹ Se corroboró esta información con informantes de la Dirección de Área de Educación Primaria. Ver más información sobre la oferta de escuelas existente en la Ciudad en http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/primaria/?menu_id=9760

incluyen en alguno de los siguientes programas: i) Programa de Escuelas de Modalidad Plurilingüe con intensificación en Lengua Materna y Extranjeras; ii) Proyectos Aulas en Red – Escuelas de Jornada Simple o completa con Intensificación en Tecnologías de la Información y la Comunicación; y iii) Programa de Escuelas con Intensificación en un campo de Conocimiento (Artes, Actividades Científicas y Educación Física). De estos programas se derivan cinco modalidades escuelas de JC: las plurilingües con Intensificación en Lengua Materna y Extranjeras (LMyE); con intensificación en Tecnología de la Información y la Comunicación (TICs); con intensificación en Artes; con intensificación en Actividades Científicas (IAI); y con intensificación en Educación Física (Padawer et al., 2007). En cuanto a sus propósitos, las LMyE se proponen llevar adelante un proyecto de enseñanza plurilingüe que supere el concepto del bilingüismo, articulando el trabajo curricular en lenguas extranjeras con el relativo a otras áreas de conocimiento. Las escuelas intensificadas en TICs apuntan a garantizar la alfabetización digital, en especial de los alumnos de 7° grado, desarrollando competencias para utilizar distintas herramientas tecnológicas. Los establecimientos intensificados en Artes, Educación Física y Actividades Científicas (modalidades creadas por la misma resolución) buscan diversificar la oferta educativa; ofrecer una modelo de JC enriquecida con el propósito de delinearla como una oferta pedagógica específica; y formar intensivamente en un campo de conocimiento (Padawer et al., 2007).

Las escuelas intensificadas tienen dos características en común: la organización del tiempo escolar y la existencia de asistencia técnico pedagógica del área en que se realiza la intensificación (Padawer et al., 2007). En relación al tiempo escolar, las escuelas de JC no incrementan su horario respecto de las escuelas de JC comunes. Así, los niños asisten entre las 8.15 y las 16.20 horas de lunes a viernes. Sin embargo, el tiempo post-comedor ya no se utiliza para el descanso y la recreación, sino para la enseñanza (con la única excepción de las TICs). Asimismo, la duración de la hora cátedra se disminuye de 45 a 40 minutos. La enseñanza de las áreas intensificadas se debe organizar en módulos de 80 minutos (sólo en el caso de las TICs, ésta duración es sugerida y no obligatoria) (Padawer et al., 2007). En cuanto al asesoramiento técnico pedagógico, cada modalidad de intensificada tiene un área de coordinación propia, cuya tarea es acompañar y brindar apoyo a las escuelas en cuestiones administrativas y pedagógicas (Padawer et al., 2007). La Escuela de Capacitación Docente de la Ciudad de Buenos Aires brinda una oferta de cursos de capacitación específica para estas escuelas.

En cuanto a los contenidos curriculares, las escuelas de JC (intensificadas o no) deben seguir los lineamientos curriculares de la Ciudad para todas las escuelas primarias comunes (Dirección de Currícula, 2004a, b, c). En estos diseños curriculares aparecen sugerencias para la organización pedagógica del tiempo adicional, tales como la realización de clases en grupos reducidos, las horas de trabajo individual de los alumnos, las horas de trabajo en biblioteca para realizar trabajos compartidos entre maestros de grado y bibliotecarios, y talleres curriculares (Dirección de Currícula, 2004a, b, c). Las escuelas de JC intensificadas, por su parte, también deben seguir lo establecido por documentos específicos elaborados por la Dirección de Currícula de la Ciudad (Padawer et al., 2007).

Dentro de la oferta de Jornada Completa, casi un 40% son intensificadas (Padawer et al., 2007). Las escuelas de Jornada Completa tenían 63967 alumnos, y las de JC intensificadas 23376, alrededor de un 37% de la matrícula total de escuelas de JC. Es decir, casi 4 de 10 alumnos de JC iban a escuelas intensificadas. La modalidad más concurrida era la de las TICs (15793 alumnos), seguida de lejos por la de Artes, IAC y Educación Física (8589) y las de Lengua Materna y Extranjeras (5455). (Padawer et al., 2007)

Dotación de Recursos Humanos e Infraestructura en el caso de Buenos Aires

La Resolución 3676 MEGC de 2009 establece las modalidades de jornada completa obligatoria u optativa en la ciudad de Buenos Aires, presentando la modalidad de talleres “para que los alumnos puedan participar en talleres opcionales, a cargo de su maestro, de otro maestro del ciclo, del maestro de apoyo o del docente especializado, en función de sus intereses y posibilidades”. Algunos de los talleres propuestos en la resolución son: Educación física, modalidad recreativa y/o deportiva; informática; lengua extranjera, educación en valores, biblioteca, juegos, educación artística, otros previstos en el proyecto institucional.

Dentro de esta propuesta se sugiere una planta docente compuesta por: un docente de jornada simple por grado, docentes de áreas especiales, una maestra de apoyo para los talleres optativos por cada 30 alumnos, docentes especiales según proyectos a cargo de los talleres. (*Ver cuadro siguiente*)

Dicha resolución está en concordancia con lo prescrito en el Estatuto del docente del gobierno de la ciudad de Buenos Aires (Ordenanza 40.593, cap. IV), el cual establece que la planta funcional de las escuelas de jornada completa constará de: Maestro de Grado, Maestro de Apoyo, Maestro Bibliotecario, Maestro de Materias Especiales,

Maestro Secretario, Vicedirector, Director. Tal planta se mantiene para el nivel de educación inicial agregando el cargo de maestra celadora.

i.7) Diferentes Modalidades de Jornada Completa que puede tomar la escuela para un mejor aprovechamiento del tiempo

Tipo	Carga Horaria Total	Horas cátedra del alumno	Turnos de asistencia del alumno	Recursos Humanos	Prescripción de enseñanza	Características
1	40hs/sem.	25hs/sem Hasta 15hs/sem	Turno A (mañana o tarde) Jornada simple Turno B: Talleres Optativos	Una docente de jornada simple por grado. Docentes de áreas especiales Una maestra de apoyo, para articular por grupo integrado de hasta tres grados contiguos, con un máximo de 30 alumnos, preferentemente del mismo ciclo. Talleres Optativos: docentes especiales según proyectos.	La relativa a Jornada Simple y según proyecto Institucional. Talleres y actividades optativas según proyecto institucional: Apoyo al aprendizaje, Informática, Inglés, Educación en valores y otros.	Modalidad: Jornada Completa Optativa . Posibilidad de grupos integrados. Cantidad de docentes del Turno B de acuerdo con la matriculación de alumnos.
2	40hs/sem.	25hs/sem 15hs/sem	Turno A (mañana o tarde) Jornada Completa. EC de promoción, según los ciclos y de acuerdo con el Diseño Curricular; Núcleo de Nivelación y Orientación . Turno B Jornada completa Espacios curriculares especiales. Talleres optativos.	Un/a docente de jornada simple por grado. En 7° grado podrían designarse docentes por área Un/a maestro/a de jornada simple de apoyo, por sección y para la articulación de los talleres a cargo de los especiales. Docentes de Espacios Curriculares especiales (Horas especiales de jornada completa) Talleres optativos. (Horas especiales de jornada completa)	Las mismas que para la Jornada Simple y según proyecto Institucional. Nivelación y Orientación. Espacios Curriculares especiales y Talleres optativos, según proyecto institucional.	Modalidad: Jornada Completa Obligatoria Continuidad del proyecto en ambos turnos, con los mismos docentes. Posibilidad de agrupamiento en el contrturno para organización de los Talleres. Eficacia en el uso de los recursos del Estado. Opción : 20hs cat/sem/turno

Las escuelas con intensificación en un área del conocimiento, cuentan con una planta docente compuesta por maestros de grado y maestros especializados en el área de intensificación. Así por ejemplo, en las Escuelas con Intensificación en lenguas maternas y extranjeras, los docentes directamente involucrados son el Maestro de Grado y los docentes de primera y segunda lengua extranjera, la normativa establece que cada docente de la primera lengua extranjera tendrá como máximo tres grupos de alumnos, priorizando el turno tarde para el dictado de la primera lengua extranjera. Estos docentes además de poseer título oficial deberán aprobar un coloquio dado por el coordinador en la lengua correspondiente, en el que se evaluará el manejo de la lengua y la disposición a la tarea con niños de sectores sociales desfavorecidos. La modalidad incorpora también la figura de los Maestros/maestras Especiales de Apoyo en Lengua Extranjera que son contratados por horas cátedra desde la coordinación del programa; en el Artículo 104 del Reglamento Escolar se dispone que dichos docentes se “desempeñarán en aquellas escuelas que tengan una inscripción superior a 25 alumnos por sección y garantizarán que todos los alumnos accedan a una mayor interacción docente-alumno en la lengua extranjera”. (Padawer et al, 2007:50-51)

Las escuelas intensificadas en TICs y actividades científicas, basan dicha intensificación en sus maestros de grados quienes se supone están capacitados en dichas áreas, incluyendo en el caso de las TICs también al equipo directivo. Los maestros aspirantes a dictar materias intensificadas deben tomar un curso de capacitación específica dado por la Escuela de Capacitación Docente.

En el caso de Artes, se incorporan docentes con saberes específicos a la planta orgánica funcional (POF), los que tienen a su cargo la enseñanza de lenguajes no incluidos hasta el momento en la currícula de la escuela común, como Danza y Medios Audiovisuales; o bien incluidos en algunas escuelas a través de Instancias Educativas Complementarias, como en el caso de Teatro. En Educación Física, en cambio, si bien la propuesta amplía las experiencias formativas de los alumnos a través de incorporar Natación desde primer grado, y los Talleres de Juego, y Ritmo y Movimiento, los docentes convocados para llevar a cabo la intensificación son los profesores de educación física; integrándose a los docentes de POF aquellos profesores nombrados para cubrir las horas de talleres.

Veamos ahora la organización de las escuelas de jornada completa que integraron el “Proyecto de Reformulación de la Jornada Completa”. En 1991 a través de la ORDENANZA 45636/91, la ciudad toma experimentalmente algunas escuelas de jornada completa con 14 secciones y modifica su Planta Orgánica Funcional,

estableciendo que los docentes del área curricular de materias especiales contarán con una carga horaria de 32 horas semanales a cumplir durante los cinco días de la semana⁶², de esta forma se pretende una mayor integración del maestro curricular a la escuela y las problemáticas diarias de la misma. Según Pastorino (1993:102) “la permanencia del maestro curricular de materias especiales durante los cinco días de las semana, facilita los espacios de reflexión colectiva y la elaboración y puesta en marcha de proyectos didácticos con integración de otras disciplinas curriculares, ya que tiene de las 32 horas, 4 destinadas a la elaboración de proyectos compartidos, participación en reuniones por ciclos y reuniones con padres, capacitación en servicio, etc.” Así queda modificada la planta funcional:

ANTES DE 1991	PROPUESTA PARA REFORMULACION
1 D	1 D
1 VD	1 VD
1 Maestro secr.	1 Maestro secr.
14 Maestros de grado	14 Maestros de grado
<div> <div>2 módulos 14 h música</div> <div>2 módulos 14 h plástica</div> <div>2 módulos 14 h idioma extr.</div> <div>2 módulos 14 h artes y téc.</div> <div>2 módulos 16 h educ.física</div> <div>2 módulos 12 h educ.física</div> </div>	<div> <div>1 maestro de música</div> <div>1 maestro de plástica</div> <div>1 maestro de idioma extr.</div> <div>1 maestro de artes y téc.</div> <div>2 maestros de Educ.Física</div> <div>6 maestros de disciplinas</div> </div>
12 personas	20 docentes

El PRJC plantea también la necesidad de incluir personal docente para enriquecer la planta orgánica funcional (Canevari y Pitton, 2003: 54):

- Un cargo de 16 horas cátedra de idioma Inglés con una doble finalidad: trabajar con grupos según el nivel de aprendizaje de los alumnos e introducir la enseñanza del idioma desde primer grado (a diferencia de las demás escuelas de JC en las que la enseñanza se inicia en 4º grado).

⁶² En la década de los 80 se establece el sistema modular para el régimen laboral de los docentes e materias especiales. Los módulos de 7, 10, 12, 14 y 16 horas cátedras (son horas de 45 minutos) semanales, conducen a la fuerte atomización que dificultó la inserción del maestro de materias especiales en una sola escuela. (Pastorino, 1993 :102)

- Un maestro especializado en Ciencias Naturales, para garantizar la presencia de la disciplina en las escuelas. Su tarea consiste en coordinar el Club de Ciencias por ciclos y trabajar con los maestros de grado para apoyarlos en la planificación de actividades y en el uso del laboratorio en las escuelas que hubiera.
- En algunas escuelas: un docente especializado en Periodismo Escolar, quien coordina los talleres de periodismo escrito, radial y mural.
- Dos maestros bibliotecarios.
- En algunas escuelas: un docente del Área de Educación Especial.

En comparación con lo estatuido en la Resolución 3676 MEGC de 2009 para la jornada completa común y lo referido a las escuelas intensificadas, la planta docente se mantiene igual salvo la figura del maestro de apoyo, ausente en el PRJC y en la reglamentación anterior de JC (vigente desde 1968).

En cuanto a los *servicios e infraestructura para la alimentación*, actualmente en las escuelas de JC en capital federal funcionan comedores escolares asociados a un programa central del gobierno de la ciudad, que se encarga de la distribución de los alimentos mediante un sistema de becas. Los servicios son prestados por 23 concesionarios, 4 unidades productivas y algunas cooperadoras que administran sus propios comedores, de esta forma el gobierno de la ciudad dicta las directrices generales y se encarga del control de los servicios, pero la operación queda a cargo de terceros. La licitación 899/2008 es la que regula actualmente los servicios y su vigencia se extiende hasta Agosto del año 2010, brindando servicio de elaboración de comidas y distribución en mesas.

El servicio de comedor además de funcionar para alumnos becados y docente “autorizados”, puede ser contratado por alumnos no becados y docentes no autorizados con el menor costo establecido en la licitación, debiendo tener atención prioritaria los alumnos becados. Se establece también que alumnos y docentes deben comer en el mismo espacio físico y horario.

La prestación establece los siguientes servicios:

I) ALMUERZOS:

Este servicio se prestará conforme al siguiente detalle:

COMEDOR:

Elaboración de las comidas dentro del local cocina del establecimiento educativo y la atención del comedor situado en este último, conforme a las características detalladas en los anexos señalados.

VIANDA:

Elaboración de las comidas en la planta elaboradora del adjudicatario y su posterior traslado con vehículos habilitados, mediante la utilización de contenedores isotérmicos para comidas a granel o para bandejas descartables de aluminio con tapa, para la atención del comedor situado en el establecimiento educativo. La ración de comedor tendrá el mismo precio que la vianda.

II) DESAYUNOS/ MERIENDAS

Elaboración y/o servicio de los mismos dentro del local cocina del establecimiento educativo. El adjudicatario deberá proveer el componente sólido conforme a las características detalladas en los Anexos señalados. En los casos de fuerza mayor que impidieran la elaboración dentro del local “cocina”, el adjudicatario deberá preparar los desayunos y meriendas en su planta elaboradora y trasladarlos en termos y vehículos adecuados, según lo establece los artículos 9 y 23.

III) REFRIGERIOS

Elaboración de los mismos en el establecimiento educativo o en la planta elaboradora del adjudicatario conforme a las características establecidas en el artículo 9 inc. a) y d). En este caso deberá proceder también al traslado al establecimiento educativo en óptimas condiciones de transporte y entrega mediante la utilización de contenedores isotérmicos y vehículos destinados a tal fin según lo establece los Art. 9 y 23.

IV) REFUERZOS ALIMENTARIOS:

Elaboración de refuerzos alimentarios para los alumnos de los establecimientos que requiera la Dirección General de Proyectos y Servicios a las Escuelas, en las condiciones establecidas en el Anexo “A” del presente. Los refuerzos alimentarios se presentan en dos modalidades (1 y 2). (licitación 899/2008 Art. 6)

La licitación establece el procedimiento de ceder bienes del gobierno de la ciudad presentes en las escuelas a favor del adjudicatario para que éste pueda llevar a cabo los servicios de comedor escolar, mientras que la vajilla y los utensilios de cocina serán proveídos por el adjudicatario. Éste también debe garantizar que su personal esté capacitado en Buenas Prácticas de Manufactura, la licitación establece el personal mínimo necesario:

a) SERVICIO DE COMEDOR Y VIANDA

Las comidas serán servidas en el local del comedor escolar por personal del adjudicatario, el que dispondrá de camareras al efecto, en una proporción de:

- Un (1) camarera/o cada setenta (70) niños en las escuelas de Área Primaria.
- Un (1) camarera/o cada cuarenta y cinco (45) niños en las escuelas de Educación Inicial.
- Un (1) camarera/o cada treinta (30) comensales en las escuelas del Área de Educación Especial.

Para la elaboración de la comida se dispondrá de:

- Hasta cuatrocientos (400) almuerzos: un (1) cocinero/a y un (1) ayudante.
- Más de cuatrocientos (400) almuerzos: un (1) cocinero/a y dos (2) ayudantes.

La cantidad de personal deberá garantizar la correcta elaboración y servicio en tiempo y forma. En las escuelas donde el servicio de comedor se brinde en más de un turno, se podrá restar una camarera/o por turno extra, a partir de las 210 raciones. (Art. 25)

De esta forma el personal de servicios es cubierto por el adjudicatario, mientras que las escuelas se encargan de organizar el acompañamiento de los docentes en el horario de comida.

Según la evaluación de 2003 realizada para el gobierno de la ciudad en escuelas que participaron del PRJC (Canevari y Pitton, 2003: 85-87), las escuelas desarrollan la actividad del comedor en la misma franja horaria (la franja de 12:15 horas a 13:45 horas constituye el 20% del tiempo en que los niños están en la escuela); los docentes que atienden comedor y post comedor se retiran antes de la escuela, mientras que los maestros curriculares no atienden el comedor en la mayoría de los casos.

Las dos variables que tienen mayor incidencia en la organización del comedor son las que muestran mayor desigualdad entre las escuelas: la cantidad de alumnos y el espacio disponible. Al considerar la cantidad de alumnos que usan el servicio del comedor, se ve que en algunas escuelas se atiende alrededor de 140 alumnos y en otras a 400 aproximadamente. La disponibilidad de espacio hace que algunas escuelas puedan realizar un solo turno de comedor (a pesar de ser algunas las más numerosas) y otras necesiten hacer hasta tres turnos por insuficiencia de espacio.

Esta investigación señala que las escuelas han organizado actividades post comedor con la idea de no sobrecargar el trabajo de los docentes responsables, tales actividades consisten en juegos a partir de materiales didácticos, juegotecas organizadas o juegos al

aire libre. En la mayoría de las escuelas hay cinco docentes a cargo del turno del comedor y los tiempos previos y/o posteriores, en general se trata de 4 maestras/os de grado y el vicerector/a.

Canevari y Pitton concluyen que “las escuelas del PRCJ parecen haber avanzado hacia una distribución más equitativa de responsabilidades. Tal como se infiere del análisis de los horarios, en muchas escuelas los maestros curriculares también cuidan espacios comunes mientras se desarrollan los recreos, aunque en la mayoría de los casos estas tareas son realizadas por los maestros de grado. Respecto de este problema Fernández Enguita (1993:125) considera que los profesores ven, a menudo, en las actividades de custodia, un atentado a su profesionalidad y un factor de endurecimiento de sus condiciones laborales”.

Feldfeber, Gluz y Gómez (2003:83-85) muestran a través de entrevistas con docentes y directivos de jornada completa de escuelas en la ciudad de Buenos Aires, los problemas que trae depositar la responsabilidad del comedor escolar en el cuerpo docente. Así se señala en algunos extractos de su análisis:

Respecto de quién se encarga del comedor, los maestros rechazan algunas veces la función porque les resulta agotador no poder abandonar el rol a la hora de comer, a la vez que es un momento que les exige un importante esfuerzo debido a que son menos los docentes encargados del cuidado de todos los alumnos.

Porque, bueno, vos 12:20 saliste del grado. Vas a hacer el pre-comedor con los chicos, alas 13:00 suben a comer, 13:45 terminaste el comedor, vas al grado. O sea, que no te llegas a desenchufar. Y los comedores son caóticos. Es mucho ruido. Tenés que estar controlando mucho lo que hacen los chicos. Yo creo que no es la tarea de los maestros. Por más que a vos, bueno, por reglamento la última hora, que nunca te vas, la hora termina 15:30 de la tarde, 15:40 entre que guardaste, que les entregas a los maestros especiales, son las 15:50. ¿Qué vas a hacer? Estas dos horas así con los chicos; yo creo que sí, el día que uno no tiene comedor, como que estás diferente. Pasa con los chicos de 7° grado, yo siempre le digo a los papas: son grandes; si tienen posibilidad, que se queden en casa al mediodía, que vayan a comer a casa, esa hora y media que miran televisión, comen o se tiran a descansar, los chicos a la tarde vuelven diferentes. Y pasa con el maestro también, me ha pasado igual (Maestra/o 7° grado, JC).

Para quienes se han encargado del cuidado del comedor, este cansancio no se compensa con el hecho de salir más temprano.

El día que tiene comedor tiene la posibilidad de retirarse una hora antes; lo que pasa es que no siempre coincide el día del comedor con el retiro antes, por esta cuestión de que los horarios no los armamos nosotros sino que vienen impuestos desde afuera, de acuerdo con las posibilidades que tienen los maestros curriculares (Maestra/o 5° grado, JC).

Desde la perspectiva del rol docente, el hecho de atender el comedor no sólo implica cansancio, sino que es vivido como una desvalorización de su rol profesional y hasta como un abuso en el uso de su tiempo laboral.

El maestro de JC se ha tenido que hacer a la idea, a través de los años, que tiene que ser celador de un comedor. Eso lo diferencia del de JS. Eso es algo para lo que no nos prepararon. Desde ayudar a cortar la carne a un chico, enseñarles a usar los cubiertos, atenderlos cuando llaman desde las mesas... a pesar de que hay camareras, los chicos llaman a sus maestras. Atender la conducta, el comportamiento de los chicos, esa atención implica una sobrecarga que lo carga muchísimo al maestro.

Porque, además el bullicio, el ruido que hay en el horario de comedor, con 250 chicos comiendo, es terrible. Nos agota, es cansancio para nuestros oídos y para nuestra mente. Por eso dicen que el maestro se puede retirar si tiene una hora especial (Director/a, JC).

El comedor también constituye una sobrecarga para el equipo directivo.

Quizás el comedor no tendría que estar en la escuela. Quizás, no sé... El problema del comedor en la escuela, aparte de los maestros de turno, de todo lo que tienen que hacer durante el turno de comedor, es que la conducción tiene que ocuparse también de lo que pasa en la cocina de la escuela (Director/a, JC).

Pero, aunque para algunos la existencia de dos turnos de comedor significó una estrategia para acotar el trabajo y tener un momento de descanso, para otros la única razón de ser de esta organización en dos turnos es la falta de capacidad para albergar a todos los alumnos en un solo turno o por la organización horaria en el caso de las escuelas de JS con comedor. Hay quienes consideran que el agotamiento no es sólo de los docentes sino también de los alumnos y, por ende, rescatan el tiempo del poscomedor como momento de distensión necesario para encarar la tarea de la tarde.

Porque el chico no llega a desengancharse. También tiene que ver...; en la escuela 1, la que te decía, allá comen todos en un solo turno. El período de comida dura menos y tienen el pos comedor más tiempo para estar jugando, haciendo lo que ellos quieren, entonces van diferente al grado (Maestra/o 7° grado, JC).

En el nivel de educación inicial de la ciudad de Buenos Aires, desde 1987 se implementó la figura de maestra celadora como un cargo destinado a la atención del comedor escolar en los Jardines Infantiles Integrales y Jardines Maternales, los cuales poseen jornada completa.

El Reglamento Escolar para el sistema educativo de gestión oficial dependiente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires Resolución N° 4776/2006, establece dentro de las funciones de maestra celadora “Atender a los/las niños/niñas en forma prioritaria en el horario de comedor, creando un ámbito propicio para el almuerzo y favoreciendo la formación de hábitos de higiene, de alimentación y pautas culturales.”

Sin embargo y dado las tareas de apoyo pedagógico que realiza la maestra dentro de la sala, también estas maestras se ven sobrecargadas de trabajo pese a que su prioridad sea la asistencia del comedor escolar. Sobre esta intensificación del trabajo, el estudio “La jornada completa en el nivel de inicial” (2005), presenta por ejemplo la siguiente percepción de dos maestras celadoras:

“Qué no hago, hago de todo; desde la parte administrativa de la maestra, que implica cuaderno, notita, carpeta, llamados telefónicos a los padres por si pasa algo, registro, registro de comedor, la atención de los chicos en el comedor que es la prioridad de las celadoras, cubrir salas a cada rato, cosa que no estoy de acuerdo, ayuda en la Dirección, cuando te piden algo...”

“... lo que me parece es que esto de reformular, entre comillas, es porque quieren que uno haga más actividades de docente, lo cual no estoy de acuerdo, porque o somos dos docentes o somos una docente y una celadora”.

4. 4. 5. ¿Más tiempo es mejor?

Hemos encontrado pocos estudios que evalúen el funcionamiento y consecuencias de la extensión del horario escolar en las escuelas primarias. Sólo uno examina el rendimiento educativo de los alumnos según tipo de jornada a nivel país (Rivas et al., 2006). Otros estudios también han evaluado el impacto de la JC en los aprendizajes en la Ciudad de Buenos Aires (Llach et al., 2008, S/A). Un trabajo examina la perspectiva de los actores escolares respecto del funcionamiento, ventajas y desventajas de la JC en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires (Feldfeber et al., 2005).

El trabajo de Rivas et al. (2006) hace un breve análisis de los resultados educativos en Lengua y Matemática según tipo de jornada y nivel socioeconómico de los alumnos.⁶³ Este trabajo presenta evidencia de la no asociación entre tipo de jornada y nivel socioeconómico de los alumnos. Asimismo, evidencia que los alumnos de jornada completa tienen resultados algo mejores en Lengua y Matemática de los de jornada simple, independientemente del nivel socio-económico de sus familias. Existe una mayor diferencia a favor de las escuelas de JC en el caso del tercil poblacional de más alto nivel socioeconómico. Este trabajo también compara los resultados en Matemática y Lengua del tercil poblacional de más bajo nivel socioeconómico para una selección de provincias (Ciudad de Buenos Aires, Catamarca, La Pampa, Jujuy, Tucumán, La Rioja y Formosa). La situación de las provincias es disímil entre sí. En casi todas (con la excepción de La Pampa en la evaluación de Lenguaje, en donde no se registra diferencia) se observa un porcentaje más alto de respuestas correctas de alumnos en escuelas de JC que los de escuelas de jornada simple.⁶⁴

El trabajo de Llach y colegas (Llach et al., 2008) examina las diferencias de resultados escolares de 6º grado de escuelas primarias de JC y de JS de la Ciudad de Buenos Aires. Este estudio también utiliza el Operativo Nacional de Evaluación. Bajo el enfoque teórico de la función de la producción educativa, se examina y muestra la relación existente entre los resultados educativos de los alumnos de sexto año y el tipo de jornada escolar. Realiza un análisis de regresión de mínimos cuadrados ordinarios (MCO) para evaluar el rol que juega los capitales de las escuelas (capital físico, humano y social), el nivel socioeconómico, y la modalidad de la jornada. Este trabajo sostiene que la JC, a igualdad de otros factores relevantes, puede tener un impacto positivo en el rendimiento escolar de los alumnos. Los estudiantes más pobres tienen en matemática un puntaje 5/100 superior en la jornada completa a sus pares en similar situación que asisten a jornada simple. Se muestra que la doble jornada tiene un “impacto positivo y significativo en el rendimiento académico de los alumnos, y que es mayor en matemática que en lengua” (Llach et al., 2008: 20), siendo este efecto mayor en los grupos de más bajos ingresos. Este trabajo también sostiene que existen flagrantes segregaciones y discriminaciones en el sistema educativo de esta provincia.

⁶³ Para ello utilizó datos de las pruebas de los Operativos Nacionales de Evaluación, aplicados de manera censal en el 6º año de la EGB en el año 2000.

⁶⁴ En el caso de La Rioja, esta diferencia es significativamente superior (siendo la diferencia entre las respuestas correctas de JC y de JS de 6% en la prueba de Lengua, y 10% en la de Matemática). En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, la diferencia entre porcentajes de respuestas correctas de los alumnos de JC y de JS es mucho menor: 2.1% en Lengua y 2.6% en Matemática.

El trabajo de Feldfeber et al. (2003) analiza las perspectivas de distintos actores escolares respecto del funcionamiento y organización de la JC. Así, explora el sentido que tiene el tiempo adicional de la JC en la escuela desde el punto de vista de los actores involucrados.⁶⁵ En cuanto a los docentes (96 entrevistados) y la JC, este estudio indagó sus perspectivas respecto del uso del tiempo adicional; la organización del horario; los beneficios y desventajas de la JC; la posibilidad de innovación pedagógica; la función asistencial de la escuela; interacción docente-alumno y condiciones laborales. Por ejemplo, en cuanto al curriculum del tiempo adicional, los docentes afirman que la diferencia curricular entre las escuelas de JS y JC es que en las segundas el tiempo adicional se dedica a áreas curriculares consideradas menos prestigiosas. Los docentes identifican al horario escolar y a su organización como uno de los temas más conflictivos, independientemente del tipo de jornada en el que trabajen. En cuanto a las ventajas y desventajas de la JC y JS, los docentes acuerdan en que en la JS falta tiempo para el aprendizaje. Para los docentes, la JC permite trabajar con mayor profundidad los contenidos escolares que en el caso de la JS. Así, el trabajo puede realizarse a un ritmo más sereno, y dar respuesta a las necesidades e intereses de los niños. Esto se interpreta como una ventaja adicional en el caso de los niños que no tiene un apoyo familiar suficiente. La mayoría de los docentes interpretan a la JC como un tipo de jornada adecuada para proveer asistencia social y satisfacer de las necesidades de los padres que trabajan. Así, la “contención aparece como una función muy marcada en las escuelas de JC” (Feldfeber et al., 2003). Así, los docentes de ambos tipos de escuelas sostienen que el tiempo dedicado a tareas asistenciales es cada vez mayor en las escuelas con población en situación de pobreza. En el caso de los docentes de JC, el mayor tiempo disponible permiten lidiar con problemas que emerjan por fuera de lo pedagógico.

4. 4. 6. El caso de Mendoza

En el año 2000, la provincia inició una experiencia piloto de escuelas de doble escolaridad en 60 escuelas (Rivas et al., 2006). Su objetivo era contribuir a la igualdad de oportunidades, a partir de una educación de mejor calidad. A fines de 2001, esta

⁶⁵ El estudio se realizó en tres distritos escolares, los cuales fueron elegidos según sus características socioeconómicas y educativas. Se trata de distritos con población de nivel socioeconómico medio y bajo (para ello se tomaron en cuenta el nivel de necesidades básicas insatisfechas (NBI)). En cada distrito se eligieron cuatro escuelas, dos de JC y dos de JS (las que fueron seleccionadas por los supervisores). Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a directivos y maestros, y encuestas una sección de alumnos por escuela y sus padres.

experiencia se inscribió en el Programa de Acciones compensatorias y su nominación cambió a “Programa de Doble Escolaridad” (Dirección General de Escuelas, 2005; Dirección General de Escuelas. Gobierno de Mendoza, 2008). Según datos de la DiNIECE, en el año 2007, casi un 7% de la matrícula se encuentra en escuelas de doble escolaridad (13448 alumnos) (DiNIECE, 2007). En el año 2001, sólo el 2.3% de los alumnos asistían a esa modalidad de jornada (5321 alumnos) (DiNIECE, 2001).

Los objetivos de este programa son: mejorar la calidad de aprendizajes y favorecer “trayectorias educativas completas”, redefiniendo las formas de gestión e intervención pedagógicas; y compensar las desiguales condiciones de partida de los niños de hogares carenciados (Dirección General de Escuelas. Gobierno de Mendoza 2008. Se trata, pues, de una política compensatoria focalizada en grupos sociales “carenciados” o desfavorecidos. Según Feldfeber et al. (2003: 30), este programa parte del diagnóstico que en las familias con necesidades básicas insatisfechas se “produce el fenómeno de la contrainteligencia y la baja autoestima en los niños”. Así, la escuela es definida como una alternativa de vida saludable que contrarreste los efectos negativos para el psiquismo del niño que suponen condiciones familiares difíciles (tales como la violencia familiar, la desocupación, y la pobreza).

Las escuelas que se integraron al programa de Doble Escolaridad fueron elegidas por los supervisores (Rivas et al., 2006). Asimismo se les pidió a los establecimientos que elaboraran un proyecto institucional, el cual fue evaluado por el supervisor y luego analizado y evaluado por la Dirección de Evaluación e Investigación (Rivas et al., 2006). Los proyectos fueron rankeados según el peso relativo de los hogares carenciados en la matrícula y a la viabilidad de la extensión el tiempo escolar (evaluada a partir de la disponibilidad de espacios físicos) (Dirección General de Escuelas. Gobierno de Mendoza 2008, Rivas et al., 2006).

El contenido de las actividades de contraturno fue variando. Así, en los años 2000 a 2003, los talleres eran definidos por las escuelas (Dirección General de Escuelas. Gobierno de Mendoza, 2008). En el 2004, las escuelas mantenían autonomía para elegir talleres pero debían garantizar que un 40% del tiempo de contra-turno se destinara a materias curriculares básicas. En el 2005, se empezó a pensar la posibilidad de otorgar un certificado de participación en actividades complementarias (Dirección General de Escuelas. Gobierno de Mendoza, 2008).

En cuanto a la obligatoriedad de participación de los alumnos, en el período 2000-2003, la dirección de la escuela era la que decidía si se incorporaba a las actividades de

contraturno a toda la matrícula, a algunos cursos o ciclos, a alumnos con problemas de aprendizaje (Dirección General de Escuelas. Gobierno de Mendoza, 2008). Estas actividades eran optativas. En los años 2004-2005, según la disponibilidad de espacio y el diagnóstico institucional, la escuela puede incluir a todos los alumnos, a algún ciclo o grado/s. En este período las actividades de contra-turno se vuelven obligatorias (Dirección General de Escuelas. Gobierno de Mendoza, 2008).

Para abordar la dotación de servicios e infraestructura destinada a la alimentación, la Normativa del Programa Provincial de Nutrición para Doble Escolaridad de Mendoza (2004) señala que:

1. El Programa emitirá un menú adaptado a las condiciones de infraestructura de cada establecimiento. Los establecimientos que no cumplan con las condiciones edilicias necesarias - cocina, equipamiento, etc- y no puedan elaborar el almuerzo en el mismo, se les asignará otro tipo de prestación.
2. Los Establecimientos que no han sido efectores del Programa Provincial de Nutrición y que ingresan con la doble escolaridad tendrán únicamente las raciones asignadas para la doble escolaridad.
4. La directora deberá designar un espacio físico apropiado para el funcionamiento del comedor escolar. El mismo deberá ser un ambiente propicio para desarrollar hábitos alimentarios, higiénico dietéticos y conductas sociabilizadoras.
9. Control de efectores: el establecimiento deberá constar con la siguiente documentación: Registro de alumnos beneficiarios de la doble escolaridad. Registro del menú diario. Remitos de recepción de alimentos. Libreta sanitaria del personal que manipula alimentos y carnet que acredite la capacitación realizada por el Curso de Manipuladores de alimentos del Programa Provincial de Nutrición.

4. 4. 7. El caso de Río Negro

El proyecto de “Escuelas de Jornada Extendida”, enmarcado en el Programa “Construyendo puentes... Hacia nuevos desafíos”, ha sido implementado en las Escuelas de Nivel Primario Común de la Provincia de Río Negro durante el año 2006- 2007 con resultados favorables, por lo cual ha sido prorrogado y se encuentra en vigencia actualmente.

Según el Ministerio de Educación de la provincia de Río Negro, este programa se implementa en 63 establecimientos educativos, consistiendo en la reorganización de la

actividad escolar con el dictado habitual de los espacios curriculares y, en contra turno, el desarrollo de talleres, incorporando a 7544 alumnos (Web Ministerio de Educación de la Provincia, 2010).

El programa cuenta con financiación del BID para mejorar la infraestructura educativa en la provincia a efectos de permitir la implementación de la JE. Se prevé que, al final del Programa, se haya intervenido en un total de ochenta y ocho (88) escuelas, con una cobertura de, al menos, un veintisiete por ciento (27%) de los alumnos de educación primaria asistiendo a escuelas de jornada extendida:

Cronograma de incorporación de escuelas al Programa

	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4	Año 5	Total
Escuelas nuevas	5	7	4	1	1	18
Escuelas rehabilitadas	17	17	20	8	8	70
Alumnos en JE	5.252	5.952	5.520	1.998	1.998	20.720

La JE también es propuesta como una herramienta para mejorar la equidad, “avanzando en garantizar más y mejores horas de clase, en particular para alumnos de sectores vulnerables en lo social y educativo, así como condiciones materiales adecuadas, docentes capacitados y prácticas pedagógicas efectivas en el aula.” (BID, 2009: # 2.02, 2.04)

Además, el programa busca mejorar el desempeño escolar de los alumnos, por lo cual entre los criterios de selección de las escuelas se señala la existencia de indicadores educativos desfavorables: repitencia, sobreedad, desgranamiento, mientras que los objetivos generales se dirigen a:

- Democratizar el acceso al conocimiento, compensando las inequidades, atendiendo a la diversidad, enriqueciendo la educación y la vida de los alumnos.
- Brindar mayores posibilidades de aprendizaje a través de un mayor y mejor tiempo de permanencia de los alumnos en la escuela.
- Mejorar los niveles de retención escolar, disminuir los porcentajes de repitencia y sobreedad. (Consejo Provincial de Educación, 2008: Anexo I, 2)

El Proyecto implica una jornada de 8 horas reloj. Para el alumno será de cuarenta (40) horas semanales, incluidas las cuatro (4) horas de las áreas curriculares, el comedor y los talleres correspondientes. La JE establece la estrategia de talleres como forma de implementar la jornada completa, dichos talleres corresponden a:

1º ciclo: temáticas que fortalezcan los procesos de alfabetización inicial de Lengua y Matemática.

2º ciclo y 7º grado: temáticas vinculadas a las áreas científicas, además de Inglés como Taller obligatorio.

A lo largo de la escolaridad primaria se deberá incluir otras propuestas que favorezcan la expresión artística, la comunicación y la creatividad, promoviendo ampliar, diversificar y complejizar, pero diferenciándola de lo que ya se ofrece desde las áreas curriculares. El aprendizaje de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, es transversal, abarcando los diferentes ciclos, a través de la figura del Referente TICs, en coordinación con el docente de aula.

Respecto a los cargos de talleristas, la disposición No. 54 del Nivel Inicial señala que es pertinente pedagógicamente, la implementación de un máximo de tres Talleres por agrupamiento en el primer ciclo y un máximo de cuatro en el segundo ciclo y séptimo grado, incluyendo el obligatorio de Inglés. A cada agrupamiento de taller le corresponde un responsable tallerista. A un taller que funcione con un agrupamiento entre 15 (mínimo de alumnos) y 29 alumnos, le corresponde 1 tallerista. El Consejo Provincial de Río Negro (2008b) establece la planta funcional teórica de las escuelas de jornada extendida, que contarán con la asesoría de los Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico.

Cuadro 6: Planta Funcional Escuelas de Jornada Extendida Río Negro

Cargo	Especificación	Observaciones
Director de Jornada Completa	1°, 2° o 3° Categoría	De acuerdo a los criterios que establece la normativa vigente para la categorización de los establecimientos considerando la cantidad de secciones
Vicedirector de Jornada Completa	1 cargo a partir de las 8 secciones hasta 18 secciones 2 cargos a partir de las 19 secciones	
Secretario	1 cargo a partir de las 8 secciones, según normativa vigente	La designación del docente para cumplir la función se realizará en los términos que establece la resolución N° 1141/83.
Maestro de Grado	Jornada Simple más 2 horas institucionales	La cantidad de cargos se establecerá de acuerdo al número de secciones y a los criterios físicos y pedagógicos que establece la Resolución N° 2815/88
Maestros Especiales	Música Plástica Educación Física	
Maestro de Idioma Extranjero.	Inglés : tres clases semanales para las secciones de 4° grado a 7° grado	
Referente Institucional TICs.	Se podrán cubrir con cargos equivalentes a : Maestro de Grado Maestro Especial	La asignación de los cargos se realizará de acuerdo a la organización escolar que presente el establecimiento garantizando la cobertura del servicio
Talleristas	Se le asignarán cargos de 1 turno escolar o medio turno escolar para el desarrollo del proyecto presentado y aprobado por la Comisión Evaluadora.	
Horas Institucionales	Se otorgará dos horas reloj semanales para docentes y talleristas con el objeto de realizar: planificación, articulación, integración y evaluación de los proyectos en forma conjunta con el equipo Directivo	Los talleristas, deben incluir las dos horas institucionales en la carga horaria semanal Los de maestros de grado, especiales, secretarios y referentes institucionales Tics., que no tengan a cargo talleres, le corresponde el complemento de las dos horas institucionales
Personal de Servicios Generales (PSG)	Personal de Limpieza Personal de Cocina	La cantidad de cargos dependerá de la matrícula de cada escuela

Las nuevas escuelas construidas para funcionar en JE, se hallan ubicadas en zonas donde se concentra la población en condiciones de mayor vulnerabilidad socioeconómica y donde hay una demanda insatisfecha por servicios educativos. El prototipo de escuela nueva de este programa, con un promedio de 1.700 m², incluye de cuatro (4) a seis (6) aulas y uno (1) o dos (2) talleres según matrícula, laboratorio, dirección y subdirección, biblioteca, sala de informática y sala de docentes, secretaría, Sala de Usos Múltiples, sanitarios con facilidades para niños y niñas con necesidades especiales, comedor, secretaría, cocina y áreas de circulación. La inversión en rehabilitación y ampliación, a razón de 600 m² por escuela, tendrá en cuenta los espacios y equipos disponibles, utilizando el mismo prototipo como referencia. La obra total ascendería a 72.600 m² (40% en obra nueva). (BID, 2009: # 2.06)

En cuanto a los comedores escolares, el Consejo Provincial de Educación (2008) establece que la elaboración de los alimentos tendrá lugar en cada centro educativo, incorporando personal de cocina; cada escuela definirá quién se responsabilizará por la atención de los alumnos durante el horario de comida:

“Recreos y Comedor: La atención que demanden los alumnos durante el momento destinado al almuerzo y la recreación será responsabilidad de quiénes hayan sido designados en el acuerdo institucional formulado por cada Establecimiento y que debe quedar registrado en el Acta labrado para tal finalidad.

Comedor Escolar: En las escuelas que cuenten con comedor, las Delegaciones Regionales del Ministerio de Educación, coordinarán con el Ministerio de la Familia y/ u otros organismos competentes, la provisión de los insumos necesarios para el desayuno, almuerzo y merienda escolar. Un Licenciado en nutrición intervendrá en la planificación del menú. Se incorporará la figura del cocinero y/ o ayudante de cocina para la elaboración de la comida”

Esta resolución puntualiza que “el momento de la comida es un espacio más de aprendizaje, esto implica considerar a la alimentación como un hecho que va mucho más allá de la necesidad nutricia del organismo, sino como un hecho que está ligado al surgimiento mismo de las relaciones del sujeto con los otros y la cultura.”

4. 5. URUGUAY: Jornada escolar más amplia para pocos

Hasta principios de los 90, todas las escuelas públicas funcionaban en media jornada (Clavijo et al., S/A). En el primer lustro de los 90, se crearon o transformaron 59

escuelas de Tiempo Completo que atendían a 9554 alumnos (año 1996) (Uruguay. ANEP, 2009b; Uruguay. ANEP. Consejo Directivo Central, 2004). Sin embargo, este proceso no fue acompañado por un cambio del modelo de escuela tradicional. Más aún, cada escuela desarrolló su trabajo de manera aislada, sin que hubiese una política de asistencia técnica global y de capacitación docente (Clavijo et al., S/A).

En 1995, se puso en marcha un ambicioso proceso de reforma educativa conocida como “Reforma Rama” (Marrero y Cafferatta, 2008). Esta transformación se propuso como objetivos centrales elevar el rendimiento en pruebas de evaluación de aprendizaje; reducir los niveles de repetición y deserción (los cuales afectan principalmente a los alumnos más pobres), actualizar la capacitación docente, y mejorar la gestión institucional de las escuelas (Marrero y Cafferatta, 2008). Esta reforma llevó a la implementación de un conjunto de medidas, tales como el cambio del sistema de almuerzos en las escuelas, la creación de nuevos centros de formación docente en el interior del país y la ampliación de la jornada escolar a través de la creación de Escuelas de Tiempo Completo en barrios pobres (Marrero y Cafferatta, 2008).

A partir de 1995, se planteó la necesidad de reconsiderar el modelo escolar de tiempo completo a partir de un modelo pedagógico y organizacional que contemplara los diversos aspectos del currículo. Esta preocupación llevó a la elaboración de una propuesta curricular específica para las Escuelas de Tiempo Completo (ETC).⁶⁶ Ésta se cristalizó en el documento “Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo” de 1998, el cual fue el resultado de diversas consultas con directores de escuelas, docentes, y especialistas en educación (Uruguay. ANEP, 2009b). Los lineamientos más importantes de esta propuesta fueron incluidos en la resolución No. 12, Acta 90 (24/12/98) aprobada por el Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP) en acuerdo con el Consejo de Educación Primaria. Esta resolución crea y regula hasta la actualidad el funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo.

Las Escuelas de Tiempo Completo surgen como una política educativa focalizada de discriminación positiva que apunta a mejorar las oportunidades de aprendizaje de los niños pertenecientes a familias pobres y marginales, respondiendo a sus necesidades específicas (Clavijo et al., S/A). Busca “mitigar algunas de las vivencias del entorno

⁶⁶ Junto a este tipo de escuela también se crearon las Escuelas de Contextos Socioculturales Críticos, también focalizadas en alumnos de familias pobres. Estas escuelas son de jornada simple.

familiar y territorial de los niños en situación de pobreza (Uruguay. ANEP. Consejo Directivo Central. Proyecto MECAEP ANEP/BIRF, 1997: 29). Su objetivo central es que reciban un conjunto de conocimientos que no sean inferiores a los de los niños de las escuelas públicas de contextos socio-culturales más favorables. Asimismo, se trata de una iniciativa que busca combatir los altos niveles de fracaso escolar de las escuelas con concentración de niños de familias pobres y, por tanto, mejorar los niveles de equidad educativa (Cambours de Donini et al., 2005b; Clavijo et al., S/A). Las ETC deben ofrecer una formación “enriquecida y más completa” a los niños de sectores sociales más desfavorecidos. Más aún, esta política se propone protegerlos de los riesgos de estar en la calle y “completar un proceso de socialización que la familia realiza en forma insuficiente” (Cambours de Donini et al., 2005b: 16). También las ETC deben atender de manera integral a los niños y se debe preocupar no sólo por los aspectos específicamente pedagógicos sino también por aspectos relativos a la alimentación (ofreciendo desayuno opcional, almuerzo y merienda obligatorios), salud (mediante convenios con instituciones médicas se realizarán estudios diagnósticos de los alumnos y derivarán a unidades de atención); y atención social (atención de las familias con diverso tipo de problemas). Esta política se propuso inicialmente alcanzar al 20% de los alumnos matriculados que provienen de hogares de mayor déficit sociocultural.

4. 5. 1. ¿Qué son las Escuelas de Tiempo Completo?

La creación de las ETC (resolución N° 21 del Acta 90 de 24.12.98 del CODICEN) supuso un incremento importante del tiempo escolar de las escuelas, docentes y alumnos que se incorporaron a este régimen de jornada. Las ETC deben funcionar de lunes a viernes entre las 8:30 y las 16.00 horas, con servicio de desayuno, almuerzo y merienda (Uruguay. ANEP-CODICEN, 1999; Uruguay. ANEP, 2009d). En caso de ser necesario, estas escuelas pueden extender su funcionamiento por una hora con el propósito de atender a familias que tengan jornadas laborales más amplias que la escolar, dar merienda, higienizar a los niños en situación especialmente difíciles, y nivelar aprendizajes de grupos que se encuentren rezagados en comparación con sus pares (Uruguay. ANEP-CODICEN, 1999). Los maestros, por su parte, tienen una carga horaria de 40 horas semanales de trabajo, de las cuales dos y media semanales deben dedicarse a la reunión del equipo de docentes de la escuela. Finalmente los alumnos tienen que permanecer en la escuela 7 horas y media cronológicas diarias, 37 horas

semanales. En otras palabras, los alumnos deben estar en las escuelas al menos 1350 horas cronológicas durante los 6 años que dura la educación primaria.

Según la Propuesta Pedagógica que orienta el trabajo y tiempo escolar de las ETC, cada escuela decide sobre su proyecto educativo institucional y sobre la organización de la jornada escolar. Para ello, debe tener en cuenta que el 75% de la jornada debe dedicarse a actividades de trabajo (en aula o taller) y el 25% restante en alimentación y recreos (Uruguay. ANEP. Consejo Directivo Central. Proyecto MECAEP ANEP/BIRF, 1997). La organización de la jornada debe tener estrecha relación con la propuesta pedagógica, organización del espacio, y propuesta de actividades.

Las ETC deben organizar sus mañanas en torno al programa escolar y sus tardes al enriquecimiento curricular y pedagógico en instancias formativas diferentes a las clases tradicionales (ver sub-sección siguiente para más detalles). Así, como norma general, durante las mañanas cada maestro tiene que trabajar con su grupo de clase en dos módulos de 90 minutos separados por un recreo de 15 minutos (Uruguay. ANEP-CODICEN, 1999). En esta parte del día los docentes deben trabajar con los objetivos y contenidos del programa escolar vigente para todos los establecimientos primarios públicos comunes (Uruguay. ANEP-CODICEN, 1999). El tiempo adicional (turno tarde) debe promover experiencias educativas diferentes de las de la mañana. Las ETC deben garantizar la realización de la “hora de juegos” (durante 45 minutos al menos tres veces por semana); de los “talleres de proyectos” (durante dos horas diarias); y de educación física (durante al menos una hora y media semanal).

4. 5. 2. La propuesta pedagógica de las ETC y uso del tiempo: cambios y continuidades respecto del modelo escolar tradicional

Si bien las ETC deben respetar el programa escolar común a todas las escuelas primarias, configuran una oferta específica dentro de la educación común. Según los documentos oficiales, las ETC deben llevar adelante la “Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo” (de ahora en más, Propuesta Pedagógica), la cual las diferencia sustancialmente de las restantes escuelas primarias comunes (Uruguay. ANEP. Consejo Directivo Central. Proyecto MECAEP ANEP/BIRF, 1997). Así, las ETC configuran una oferta escolar que se distingue de las escuelas de tiempo simple no sólo por la extensión de la jornada escolar, sino por la realización de diferentes experiencias educativas que buscan responder a las necesidades y características particulares de sus alumnos, pertenecientes a sectores sociales desfavorecidos (Uruguay.

ANEP, 2003, 2009c; Uruguay. ANEP. Consejo Directivo Central. Proyecto MECAEP ANEP/BIRF, 1997).

Según la Propuesta Pedagógica, las ETC deben ser un lugar privilegiado de actualización curricular y pedagógica, fundado en un permanente esfuerzo de actualización docente (la cual, actualmente, es organizada por el Proyecto Escuelas de Tiempo Completo de la ANEP) (Uruguay. ANEP. Consejo Directivo Central. Proyecto MECAEP ANEP/BIRF, 1997). Así, estas escuelas deben llevar adelante enfoques renovados para enseñar las principales ramas curriculares: Lenguaje, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales (Uruguay. ANEP. Consejo Directivo Central. Proyecto MECAEP ANEP/BIRF, 1997).

Según la Propuesta Pedagógica de las ETC, éstas deben reorganizar algunos aspectos de la vida escolar; promover procesos de enseñanza y aprendizaje compatibles con los contextos socio-culturales en que operan; promover la participación activa de las familias; capacitar al equipo docente; y satisfacer necesidades básicas de salud y alimentación para garantizar mejores condiciones de aprendizaje (Cambours de Donini et al., 2005b; Uruguay. ANEP. Consejo Directivo Central. Proyecto MECAEP ANEP/BIRF, 1997).

La Propuesta Pedagógica de las ETC reconoce tres tipos de tiempos pedagógicos institucionales: tiempo común, tiempo complementario y tiempo de trabajo en equipo. El **tiempo común** es de 35 horas semanales (7 diarias) en las cuales los alumnos asisten a la escuela para realizar actividades colectivas (tales como la entrada y el desayuno), las correspondientes al Programa Escolar (horas de clase) y las complementarias de las ETC. El **tiempo complementario** es de 3 horas semanales, es optativo, y en él pueden realizarse actividades de enseñanza a grupos de 7 alumnos y actividades de extensión a la comunidad. El **tiempo de trabajo en equipo** es de 2 horas y media por semana y debe ser utilizado por los docentes para evaluar sistemáticamente su tarea. Todas las actividades que se realizan en estos tres tipos de tiempos son consideradas como tiempos pedagógicos “ya que en todos se produce aprendizaje” (Uruguay. ANEP. Consejo Directivo Central. Proyecto MECAEP ANEP/BIRF, 1997: 34).

Dentro del tiempo común de la jornada escolar, las actividades complementarias de las ETC deben enriquecer las experiencias escolares de los niños y diferenciarse de las actividades relativas al Programa Escolar (Uruguay. ANEP. Consejo Directivo Central. Proyecto MECAEP ANEP/BIRF, 1997). Así, el tiempo adicional que ofrece la ETC

debe significar mejores oportunidades de aprendizaje y no un rezago en el proceso de aprendizaje de sus alumnos respecto de los de escuelas de tiempo simple. La Propuesta Pedagógica reconoce tres tipos de actividades complementarias: actividades vinculadas con la adquisición de lenguajes extranjeros (que se inician en el 3er año escolar) y la educación física; los talleres definidos por cada escuela; y las actividades culturales. El primer tipo de actividades es llevado a cabo por docentes especializados (profesor especial) y el maestro del grupo (estas actividades pueden extenderse a la comunidad). En los talleres se trabajan actividades vinculadas con diferentes disciplinas (por ejemplo, taller de huerta orgánica). Los “talleres” son definidos como un “hacer aprendiendo”, que promueve la participación de los niños, su responsabilidad individual, y el trabajo compartido de docente y alumnos. La realización de talleres supone cambios en el uso del ambiente físico y los recursos. En los talleres, se espera que tanto docentes como alumnos planifiquen las actividades así como las formas de evaluación. Ellos se pueden organizar con un grupo de clase o con alumnos de distintos grupos de clase. Según la Propuesta Pedagógica, la participación en talleres permite la participación en proyectos de trabajo desde su formulación hasta su evaluación, aumenta la autoestima de niños con reiteradas experiencias de fracaso escolar, desarrolla actitudes de colaboración y promueve el aprendizaje de distintas formas de trabajo (Uruguay. ANEP. Consejo Directivo Central. Proyecto MECAEP ANEP/BIRF, 1997). Cada escuela debe organizar los talleres según los criterios establecidos en su proyecto educativo institucional (Uruguay. ANEP. Consejo Directivo Central. Proyecto MECAEP ANEP/BIRF, 1997). Los talleres del turno tarde pueden ser interpretados como un desafío a la tradicional “gramática escolar”, a sus formas de organizar los grupos de alumnos así como de enseñar y evaluar. Finalmente, las actividades culturales apuntan a promover la comprensión de la cultura y acercar a experiencias culturales y sociales que los niños de contextos desfavorables no han tenido la oportunidad de conocer. Estas actividades fuera de la escuela apuntan a “compensar el ‘handicap’ cultural” de los alumnos de las ETC” (Uruguay. ANEP. Consejo Directivo Central. Proyecto MECAEP ANEP/BIRF, 1997; 41)

4. 5. 3. Procesos de implementación de la extensión del tiempo escolar

En esta sub-sección, se analizará los criterios de inclusión de los establecimientos y algunos indicadores que dan cuenta del ritmo de implementación de la JEC desde su creación hasta la actualidad.

Criterios de inclusión de los establecimientos

Según la Propuesta Pedagógica para las ETC, dos son los criterios de inclusión de las escuelas en este tipo de jornada: su ubicación en sectores de pobreza y en sectores de crecimiento poblacional (Uruguay. ANEP. Consejo Directivo Central. Proyecto MECAEP ANEP/BIRF, 1997). Para identificar estas escuelas, la Propuesta pedagógica propuso, primero, definir un listado de escuelas públicas urbanas categorizadas como de “contexto sociocultural muy desfavorable” a partir de la Evaluación Nacional de Aprendizajes en Montevideo (ciudad y zona metropolitana), y localidades urbanas del interior del país con crecimiento poblacional (Uruguay. ANEP. Consejo Directivo Central. Proyecto MECAEP ANEP/BIRF, 1997). Luego de la definición de este listado (organizado en función de sus indicadores educativos y sociales), se evaluaron aspectos relativos a la factibilidad de la ampliación del tiempo escolar, tales como la presencia de otros escuelas de tiempo completo en la zona, la disponibilidad de terrenos para realizar ampliaciones, etc. En este documento, se advierte que la identificación correcta de las ubicaciones de las escuelas es central para el cumplimiento de los objetivos de las ETC debido a que el criterio de admisión de los alumnos será el radio escolar y no la condición de pobreza de los mismos.

En la documentación oficial publicada en el sitio en Internet⁶⁷ del proyecto de Escuelas de Tiempo Completo no se hace referencia a cambios de los criterios de inclusión de las escuelas en la jornada completa. Se incluye información relativa al perfil sociocultural de las familias y educativo de los alumnos de las ETC como evidencia de una efectiva focalización de esta oferta en sectores pobres (Uruguay. ANEP, 2009c).⁶⁸

⁶⁷ Ver: http://www.cep.edu.uy/index.php?option=com_content&view=article&id=50&Itemid=233 .

⁶⁸ La información sobre las ETC aparece junto con las escuelas de Contextos Socioculturales Críticos. Ambas ofertas son presentadas como ofertas específicas de educación común para niños de sectores pobres.

Distintos estudios de la ANEP proveen evidencia de esta focalización de las ETC en ubicaciones desfavorables y muy desfavorables desde los inicios del programa hasta la actualidad (Uruguay. ANEP- PROYECTO MECAEP, 2003; Uruguay. ANEP. Consejo Directivo Central, 2009). Por ejemplo, el Cuadro 5 muestra la distribución de las escuelas, grupos y alumnos de ETC en el 2002, según el contexto sociocultural al que pertenecen. La mayoría de las escuelas ETC estaban en contextos muy desfavorables y desfavorables (89%) y reunían al 81.8% de los alumnos matriculados en esta modalidad. Sólo dos establecimientos y 63 alumnos de contextos socioculturales favorables eran ETC.

Cuadro 7: Distribución de escuelas, grupos y alumnos evaluados según contexto sociocultural en las Escuelas de Tiempo Completo

	Contexto sociocultural					total
	Muy favorable	Favorable	Medio	Desfavorable	Muy desfavorable	
Cantidad de escuelas		2	8	27	52	89
Cantidad de grupos		2	13	30	58	103
Cantidad de evaluados		63	355	730	1152	2300
Distribución porcentual de los alumnos		2, 7 %	15, 4 %	31, 7 %	50, 1%	100 %

Fuente: ANEP/Programa de evaluación del aprendizaje- Evaluación sexto año. Educación primaria 2002

La información más actualizada respecto del perfil socio-cultural de las escuelas, familias y educativo de los niños es la ofrecida por el “Monitor Educativo Enseñanza Primaria” (Uruguay. ANEP. Consejo Directivo Central, 2009). Según este informe, junto con las Escuelas de Contextos Socioculturales Críticos (CSCC), las ETC atendieron en el año 2008 a una mayoría de alumnos provenientes de familias con altos porcentajes de madres o padres con bajo nivel educativo (que no completaron más que el sexto grado), y los más altos porcentajes de insatisfacción de al menos una necesidad básica en áreas urbanas (ver Cuadro 5). Las ETC también atienden a una mayoría de alumnos provenientes de familias de contexto desfavorable (24%) o muy desfavorable (54.2%) (ver Cuadro 6).

Cuadro 8. Indicadores de contexto social. Año 2008.

Categoría	Porcentaje de madres con hasta educación primaria completa	Porcentaje de matrícula			Porcentaje de alumnos en hogares	
		De contexto medio y favorable	De contexto desfavorable	De contexto muy desfavorable	Con al menos un Necesidad Básica Insatisfecha	Con niños entre 5 y 15 años que no asisten a educación
Urbana Común	33,1	49,6	39,9	2,3	27,2	8,1
Contexto Socio-cultural Crítico (CSCC)	59,3	-,-	0,3	99,7	57,2	18,6
Tiempo Completo	49,9	20,7	24,0	54,2	46,3	13,5
Práctica	24,0	60,9	23,0	-,-	21,6	6,3
Habilitada de Práctica	36,8	35,6	42,4	11,8	33,4	9,0
Rural	69,4	13,5	23,2	63,3	53,8	15,4
Total	43,6	31,3	23,4	39,6	38,8	12,0

Fuente: tomado del Monitor Educativo Enseñanza Primaria. Informe para autoridades (ANEP 2009b)

Estos datos muestran indican que la gran mayoría de los alumnos pertenece a la población objeto definida para las ETC. Éstas, junto con las escuelas de Contextos Socio-Culturales Críticos, han sido diseñadas para responder a las necesidades educativas y sociales de los niños de contextos desfavorables o muy desfavorables. El Cuadro 6 muestra que aún existen alumnos en otras ofertas (como en las escuelas rurales) pertenecientes a estos contextos y que aún no han sido incluidos en ofertas focalizadas en grupos vulnerables.

Ritmos de implementación

Desde el año 1997 se han creado o convertido escuelas a la modalidad de tiempo completo hasta llegar a representar el 13% del total de las escuelas urbanas y atender a casi el 10% de los alumnos en el 2008 (Uruguay. ANEP, 2009a). La información sobre el ritmo de incorporación de escuelas a la modalidad de tiempo completo está dispersa.⁶⁹ Una forma de conocer el ritmo de incorporación de escuelas y de alumnos al régimen de ETC es analizar la evaluación de la matrícula de este tipo de escuelas en comparación con otras categorías de establecimientos de enseñanza primaria. En el período 2002-2007, la matrícula total de las ETC creció un 24.13% en un contexto de descenso general de la matrícula en nivel primario (en áreas rurales y urbanas) de un 2.4% (ver Cuadro 7). Esta tendencia no responde a un retroceso en la cobertura del nivel primario, sino al menor número de nacimientos en las cohortes que hoy se cursan la

⁶⁹ Ver datos de la website de PROYECTO DE ETC

educación común (Uruguay. ANEP, 2009a). Durante este lapso, la cantidad de alumnos también se incremento en las Escuelas CSCC en un 79.4%. Por su parte las escuelas las urbanas comunes perdieron un 21% de su matrícula.⁷⁰ El Cuadro 7 muestra un crecimiento paulatino pero constante de la población atendida por las ETC.

Cuadro 9. Evolución de la matrícula de 1° a 6° de Educación Primaria Pública por categoría de escuela (2002-2007) (a).

Categoría de escuela	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Urbana común	197.495	182.829	174.128	171.142	153.809	136.451
CSCC	41.654	47.064	46.410	46.821	58.252	74.734
Tiempo Completo	17.589	18.494	20.326	20.844	21.994	21.834
Práctica *	33.429	44.660	52.101	52.207	50.681	46.524
Rural	16.331	16.832	16.955	17.143	20.204	19.589
Total	306.498	309.879	309.920	308.157	304.940	299.132

Fuente: Departamento de Estadística Educativa del Consejo de Educación Primaria.

Nota (a): No incluye educación especial.

* Incluye escuelas habilitadas de práctica

Dotación de recursos humanos e infraestructura en las Escuelas de Tiempo Completo

En cuanto al personal necesario en este tipo de escuelas, la Propuesta Pedagógica propone un modelo ideal de escuela con 10 aulas con grupos de 25 niños en educación inicial a 3er año, 28 niños desde 4° a 6° año (Uruguay. ANEP. Consejo Directivo Central. Proyecto MECAEP ANEP/BIRF, 1997: 84). En este modelo de escuela, la Propuesta Pedagógica recomienda tener: i) un Equipo Director (formado por un Maestro Director, un Maestro Adscripto y un Maestro de Apoyo) con una carga horaria de 40 horas semanales; ii) ocho maestros de aula con carga horaria de 40 horas semanales⁷¹; iii) profesores especiales (Educación Física e Inglés) con 15 horas cada uno; iv) profesores talleristas con cinco horas cada uno (en Expresión Sensible y en Trabajo); y v) personal auxiliar con 30 horas semanales cada uno.

Otro de los aspectos centrales de la implementación de la jornada de tiempo completo fue la capacitación de los maestros y directores de estas escuelas (Clavijo et al., N/A,

⁷⁰ A principios de los 90 la mayoría de las escuelas era urbana y comunes y una menor medida era Escuelas Prácticas (alrededor de 10%) (ANEP 2004).

⁷¹ Un maestro de escuela común trabaja 20 horas como efectivo en un cargo y otras 20 como suplemente en otro cargo. En el caso de las ETC, el maestro cobra un salario por 20 horas más otras 20 horas cobra una compensación como maestro de tiempo completo equivalente a un salario de maestro recién recibido.

S/A). A partir del año 1998, se desarrollaron tres Cursos de capacitación específicos. El Curso I “Apoyo a la Propuesta Pedagógica de las escuelas de Tiempo Completo” desarrolla tres núcleos temáticos: características sociales y culturales de las familias y consecuencias para la propuesta educativa; ii) la propuesta educativa específica del tiempo completo; y iii) actualización didáctica y de contenidos en las áreas disciplinarias. Tuvo una duración de 150 horas presenciales. Un aspecto significativo de esta instancia de formación fue la realización de un trabajo de campo por parte de los docentes relativos a la “convivencia escolar” y la “hora del juego”. A partir de 1999, se inicia el Curso II “Apoyo a la implementación de Proyectos de Lenguaje, Ciencias Sociales y Naturales”, en el cual se brinda formación didáctica y disciplinar para implementar Proyectos en esas áreas.⁷² El curso dura 70 horas presenciales y supone el desarrollo de dos proyectos durante el año y el intercambio con el equipo técnico de cada área y las escuelas. En el año 2003, se completa el Programa de Formación en Servicio con el Curso III “Apoyo a la enseñanza de Matemáticas”. Su objetivo es transformar las prácticas de aula. Este curso tiene dos niveles. También existen cursos a maestros de inglés con una duración de 120 horas presenciales y actividades no presenciales. Existe un Campus virtual del Centro de Capacitación y perfeccionamiento docente.

Según el Monitor Educativo de Enseñanza Primaria de 2008 (ANEP, 2009: 13), las escuelas Tiempo completo y práctica reúnen los maestros y directores con mayor experiencia (aproximadamente 3 de cada 4 tienen 10 años o más de antigüedad en la actividad), igualmente, las escuelas de Tiempo Completo presentan los menores niveles de rotación en su plantel docente (44,9%).

Pero el documento “Personal técnico de apoyo en las escuelas públicas de educación común” (Pérez, 2007: cuadro 1) muestra que las escuelas de tiempo completo tienen los peores indicadores respecto a los otros tipo de escuela del sistema (urbana común, de contexto crítico, práctica y habilitante de práctica) en lo que refiere a la presencia de un subdirector; para el año 2006 solo el 1,5% de las ETC tenía activo este cargo. Lo mismo acontece con la figura del maestro adscrito, en 2006 existía para el 55, 1% de ETC con más de 200 alumnos (ibid, cuadro 4).

⁷² Según la Propuesta Pedagógica, los Proyectos de Área se realizan durante la tarde, en modalidad taller, están coordinados por pareja de maestros, en ellos participan dos grupos de alumnos de un mismo nivel de conocimiento y no de un mismo grupo escolar del turno mañana, y se trabaja en equipo.

Los indicadores de las ETC para maestros de apoyo siguen siendo los más bajos respecto de las otras escuelas, para 2006 había 8,8% de maestros de apoyo fijos y 7.4% de maestros de apoyo itinerantes (ibid, gráfico7)

En cuanto a la infraestructura, el programa establece escuelas de entre 8 y 10 aulas para educación común e inicial, el documento de propuesta pedagógica para las escuelas de Tiempo Completo (ANEP/MECAEP, 1997: 55-57) presenta un detalle de las condiciones mobiliarias y de equipamiento requeridas para el funcionamiento de la jornada completa:

- Acondicionamientos necesarios para el funcionamiento armónico: aislación acústica en las aulas; acondicionamiento térmico artificial en aulas, sala de maestros y comedor (se debe tener en cuenta que de los 9 meses lectivos 6 ocurren en meses muy fríos); acondicionamiento lumínico artificial.
- El equipamiento será versátil acompañando los tramos de edad de los alumnos.

ESPACIO EXTERIOR

El patio es el principal lugar de encuentro, dispone de áreas de juego y se constituye en el principal lugar de reunión de la escuela en días de fiesta. Organizar los subespacios, los tipos de juego que deben practicarse son decisiones que pueden ser tomadas por los propios alumnos. Además de los recreos establecidos, niños y maestros hacen uso del patio como otro escenario de aprendizaje.

Respecto al equipamiento de los espacios exteriores se sugiere:

- | | |
|-----------------------------|--|
| Para Ed. Inicial y 1°: | arenero, juegos tradicionales y de madera, casitas, etc. |
| Para el resto de los niños: | canchas (fútbol, basquetbol, voleibol)
juegos de madera, damas, rayuelas,
reloj de sol, veleta, higrómetro, planta de la escuela,
puntos cardinales, laberintos, etc. |

AULAS

La distribución del espacio físico, el equipamiento y las interacciones del grupo humano que habita el aula determinan el ambiente de aprendizaje.

El equipamiento debe resolverse según tramos de edad.

El pizarrón (para tiza y marcador), los enchinchables, estanterías y lugares de exposición deben estar al alcance de niños y docentes. El mobiliario modular y resistente permite distintas opciones de trabajo individual y/o colectivo.

En los talleres que funcionan en el aula, el trabajo se procesa en pequeños grupos, por lo que un mobiliario versátil permite cumplir con diversas actividades.

El aula, que por lo general es el recinto cerrado del "maestro con su grupo", debe abrirse para dar lugar a otras interrelaciones. La ETC tiene posibilidades de que los maestros observen el trabajo de sus compañeros.

No se incluye un aula especial para Inglés, ya que los profesores trabajan de 3° a 6° año con la totalidad del grupo.

COMEDOR

El comedor, a la vez salón de usos múltiples, estará equipado con practicables y bancos (para 10 alumnos), diseñados según tramos de edad. Estará comunicado con la cocina lo que facilita el servicio. Debe contar con alacenas suficientes como para guardar los utensilios de comedor.

Siendo el espacio cerrado más amplio de la escuela y contando con mobiliario fácilmente apilable, es posible usarlo como lugar de recreo en días de lluvia. Dentro del equipamiento están previstos juegos de salón y la instalación de 2 o 3 computadoras.

DUCHAS

Incluir dos duchas para varones y dos para niñas no significa que todos los alumnos deberán hacerlo indefectiblemente, se plantea como opción para los niños que lo deseen.

La infraestructura de las escuelas de tiempo completo uruguayas, se sintetiza en el siguiente cuadro:

Cuadro 10. E. T. C. Uruguay

DESCRIPCIÓN	ACTIVIDADES	CANTIDAD DE ESPACIOS CERRADO	ESPACIO EXTERIOR ESPECÍFICO	ESPACIO EXTERIOR COMÚN	OBSERVACIONES
Ed. Inicial 4	Aula				S.S.H.H. no vinculados directamente
Ed. Inicial 5		2	*	*	con el aula, 4 Waters niñas y 4 Waters varones con 2 lavamanos y 1 ducha c/u.
1a, 2°, 3° + 1 volante		4			Espacio exterior específico para Ed. Inic y 1° equipado con juegos y en relación al espacio exterior común. Ed. Inicial puede realizar las 3 instancias de alimentación en el aula.
4°, 5°, 6° + 1	Aula Talleres	4		*	
Sala de Usos Múltiples	Comedor Recreo cerrado	1		*	Conexión con la cocina. Alacenas para guardar utensilios de comedor. S.S.H.H. 6 Waters varones, 6 Waters niñas, con 4 lavamanos c/u, 2 duchas varones y 2 duchas niñas. Equipamiento desmontable de juegos de salón (fútbol, pin-pon, etc.) Ludotecas, Computadoras.
Cocina y Despensa	Elaboración y almacenamiento de alimentos.	2	*	—	S.S.H.H. completo, con vestuario. Acceso de proveedores
Sala de Maestros	Secretaría Reuniones	1	—	—	S.S.H.H. completo.
Dirección	Atención filias. Trab. técnico	1			

Fuente: (ANEP/MECAEP, 1997: 57)

El equipamiento y mobiliario de las escuelas de jornada completa, presenta en promedio una buena evaluación. Según el Monitor Educativo de Enseñanza Primaria

(ANEP, 2009b: cuadro 9), respecto de los seis tipos de escuela existentes en el sistema (Urbana Común, de contexto crítico, tiempo completo, práctica, habilitada de práctica y rural), las escuelas de Tiempo Completo están en penúltimo lugar en relación a la existencia de bibliotecas (88,5% de las ETC poseen biblioteca); ocupan el primer lugar en cuanto a la existencia de computadora de uso didáctico (90.6%); el cuarto lugar respecto de la cantidad de escuelas con grupos mayores de 35 alumnos (8).

El 41,7% de los directores de ETC declaran tener problemas con la capacidad locativa; el 32,2% con los bancos en el aula; 27,4% con los patios de recreo y el 54% con los baños.

En lo concerniente a la alimentación, el programa, establece que a diferencia del almuerzo, el desayuno en la escuela puede ser optativo, mientras que alumnos y maestros almorzaran juntos y en la medida de lo posible en un solo turno. Este tiempo dedicado a la alimentación tiene además funciones pedagógicas en la medida en que educa en hábitos sociales y tareas de colaboración:

“La organización del almuerzo, es otro de los momentos que debe acordarse en forma participativa, estableciendo guardias para servir y levantar la mesa y fijando normas de comportamiento que puedan ser evaluadas y nuevamente adecuadas. El hecho de que los turnos de trabajo se dividan igualmente entre varones y niñas, posibilita desde la práctica cotidiana romper con el mito, de ‘que esas cosas son para mujeres’, tan arraigado en nuestra sociedad y especialmente en sectores desfavorecidos.

Los alumnos almuerzan con sus maestros compartiendo la mesa y los alimentos, aprenden de forma natural y consistente hábitos que los niños no tienen incorporados. Esperar que todos los compañeros de la mesa estén servidos para comenzar a comer, usar correctamente los cubiertos, recoger el servicio y dejar la mesa en condiciones supone una serie de aprendizajes que posibilitan la vida social compartida.” (ANEP/MECAEP, 1997:36)

El Monitor Educativo de Enseñanza Primaria (ANEP, 2009b: cuadro 10) muestra que el 100% de las escuelas de jornada completa poseen comedor y “copa de leche”, sin embargo el 41% de los directores declaran que el espacio del comedor es un problema.

4. 5. 4. Programas de apoyo en las Escuelas de Tiempo Completo

Clavijo et al. (S/A) identifica cuatro programas destinados a estas escuelas. Dos fueron establecidos en los inicios del tiempo completo: uno relativo a actividades de recreación y expresión (llevado adelante por organizaciones especialistas que realizan actividades

en las escuelas); y otro al fortalecimiento de las relaciones escuela-familias y comunidad (orientado a evaluar y poner en marcha un sistema de prestación de servicios sociales que promueva una mejor relación entre escuelas, familias y comunidad). Los otros dos programas fueron creados por la Administración 2000-2005: el Programa de Educación Bilingüe, el cual fomenta la introducción de una segunda lengua por inmersión parcial en las escuelas a las que asisten niños con mayores déficit socioculturales (incluye por tanto ETC, CSCC, y Urbanas); y la Propuesta de Integración Tecnológica al Entorno de Enseñanza y Aprendizaje (ITEEA), la cual apunta a la introducción de tecnologías educativas en el aula y, en las ETC, acompañada por capacitación específica para los maestros.

2. Estos programas vinculan otro tipo de docentes a la planta funcional. El Programa de Educación Bilingüe que se desarrolla en tres modalidades (Inmersión Parcial de Inglés, Inmersión Dual Español-Portugués en zonas con presencia de dialectos portugueses del Uruguay e Inmersión Parcial en Portugués en zonas fronterizas sin presencia de dialectos portugueses), integra maestros titulados con dominio intermedio-avanzado o superior de la lengua meta, seleccionados a través de un llamado a aspiraciones y que luego acceden a un curso de capacitación en la modalidad específica de inmersión. El Programa de Inglés se desarrolla en 35 escuelas y los de portugués en 9, totalizando una población aproximada de 4200 y 650 niños, respectivamente.

3. Con respecto a las actividades de recreación y expresión se ha contratado a diversas organizaciones especializadas para implementarlas. Estas actividades se centran fundamentalmente en juegos, danzas, teatro y títeres, plástica y música; se están desarrollando en 30 escuelas de todo el país abarcando una población escolar de aproximadamente 8.500 niños. Para el año 2005 se prevé la atención a 45 escuelas, con una matrícula de 11.000 niños. (Carballo, Clavijo, Francia y Retamosa, 2009: 60-61)

4. 5. 5. Más tiempo es mejor

Diversos estudios han evaluado las Escuelas de Tiempo de Completo en Uruguay (ANEP-CODICEN, 2009; Cerdan-Infantes y Vermeersch, 2007; OCDE, 2004; Uruguay. ANEP, 2003; Uruguay. ANEP. Consejo Directivo Central, 2009; Vegas y Petrow, 2008). Estos trabajos han sido producidos por el estado uruguayo (principalmente la ANEP), solicitados por él (Clavijo et al., N/A, S/A), o en

colaboración con organizaciones regionales (ANEP-CODICEN, 2009). También existen estudios que mencionan las ETC realizados por organismos por multilaterales tales como el World Bank (Cerdan-Infantes y Vermeersch, 2007). Algunos sistematizan los resultados aparecidos en otras investigaciones (Vegas y Petrow, 2008). La gran mayoría de los trabajos identificados examina el impacto que tienen las ETC en el rendimiento educativo de los estudiantes o en los resultados del proceso de aprendizaje. Utilizan fuentes de datos secundarias, ya sea producidas por evaluaciones de aprendizaje nacionales (implementadas a partir de mediados de los 90) o internacionales (tales como por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación a nivel latinoamericano (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), 2008). Un grupo de trabajos brinda información estadística acerca de los recursos para los docentes, la eficiencia interna y los resultados educativos en ETC y en otras categorías de escuelas (urbanas y/o rurales) (Uruguay. ANEP, 2009a; Uruguay. ANEP. Consejo Directivo Central, 2009). En todos los estudios, los análisis prestan atención a las desigualdades educativas entre grupos sociales. No se han encontrado otro tipo de evaluaciones cuantitativas o cualitativas sobre la gestión del tiempo escolar ni de las percepciones u opiniones de los actores escolares respecto de la implementación del tiempo completo en las escuelas.

En cuanto a la eficiencia interna y los resultados del proceso educativo (operacionalizados como repetición y abandono intermitente) de las ETC, el estudio de la ANEP presenta un análisis comparativo de distintas categorías de escuelas públicas urbanas en el período 1990-2003. Las categorías de escuelas son: Urbana Común, Escuelas de Tiempo Completo, de Contexto Sociocultural Crítico (CSCC), y Prácticas (Uruguay. ANEP. Consejo Directivo Central, 2004). Según este informe, a principios de los 90 las escuelas urbanas públicas eran en su mayoría comunes y había sólo un 10% de escuelas Prácticas. Esta situación se transformó sustancialmente una década después, producto de los grandes esfuerzos económicos realizados para mejoras salariales, aumentar el tiempo escolar pedagógico y no pedagógico (coordinación y capacitación docente) (Uruguay. ANEP. Consejo Directivo Central, 2004), los recursos materiales y didácticos. En tanto que la matrícula de las escuelas Urbanas disminuyó en esta década (de 99% en 1992 a 80% en 2002), la de las ETC y las escuelas de CSCC aumentó notablemente (de ser inexistente a representar el 6.1% y 14.4% del total de niños en

escuela primaria).⁷³ Estas dos categorías de escuelas fueron creadas para mejorar las oportunidades de aprendizaje en las escuelas de contextos socioeducativos pobres o carenciados. En el 2002, las ETC y las CSCC atendían a un tercio de los alumnos de escuelas desfavorables. Este informe presenta datos acerca del contexto sociocultural de las escuelas y afirma que las escuelas con peor saldo educativo (más alta proporción de madres con primaria incompleta que madres con completa o más) son las escuelas CSCC y las ETC. Según los datos presentados, en el 2002, la gran mayoría de las escuelas CSCC y TC estaban en contextos desfavorables y muy desfavorables (85.8% y 98.4% respectivamente). Este también es el caso para las escuelas urbanas (aunque con un porcentaje mucho más bajo -61.3%-). En las escuelas Prácticas, sólo el 18.6% estaba en esa situación. En cuanto a los recursos existentes para la docencia, en el 2002, las ETC tienen un tamaño medio del grupo de primero a sexto grado menor al del resto de las categorías de escuelas y al promedio total (TC 28.2, CSCC 29.6, Urbana Común 29.6, Práctica 30.3). En cuanto al peso relativo de maestros con menor y mayor experiencia (operacionalizados como “con menos de cinco años” y “con más de nueve años” respectivamente), las ETC y las de Práctica son las que tienen un mayor porcentaje de docentes experimentados. En cuanto a los resultados educativos, en el 2002, las escuelas de CSCC muestran los niveles de repetición más altos en primer año (30.4%), seguidas de lejos por las Urbanas Comunes (19.4), y por las de TC y las de Práctica (con 14.4% y 12.2% respectivamente). Al comparar sólo las escuelas de contextos desfavorables, se observa que las escuelas de Tiempo Completo son las que tienen el porcentaje de repetición más bajo (15%), seguidas por las Urbanas Comunes (24%), las de Práctica (25%), y las de CSCC (30%). En cuanto al “abandono intermitente”, en las escuelas de contexto muy desfavorable, el abandono presenta tendencias similares en las encontradas para la repetición: nuevamente las ETC son las que tiene el porcentaje más bajo (1%). Este documento también analiza la evolución temporal de algunos indicadores por tipo de escuela durante la década del 90. En el caso de repetición, el informe muestra que en tanto que las ETC presentan una tendencia a la baja, las de CSCC muestran una tendencia inversa (con una caída importante en 1999). Las escuelas Urbanas Comunes muestran oscilaciones durante todo el período. En cuanto al abandono intermitente, las ETC también muestran una caída significativa durante los 90, en tanto las Urbanas muestran un menor descenso y las de CSCC

⁷³ Las escuelas de práctica representaban en este año un 11.5% de la matrícula de primaria. A principios de los 90 alrededor de 10%.

empeoran ligeramente sus resultados. Asimismo, las ETC logran tener niveles de repetición menores a los que serían esperables según su saldo educativo. Así se las asocia con resultados educativos positivos, los cuales no son alcanzados por las escuelas de CSCC. El documento afirma que la evidencia sustenta la necesidad de extender las escuelas de Tiempo Completo “como forma privilegiada para combatir la desigualdad educativa y mejora la calidad de los contextos más carenciados” (Uruguay. ANEP. Consejo Directivo Central, 2004: 17).

Diferentes estudios aportan evidencias del mejor rendimiento educativo de los alumnos de las escuelas de tiempo completo en comparación con otras escuelas que atienden a grupos sociales similares (Vegas y Petrow, 2008). Por ejemplo, el estudio llevado a cabo por la ANEP evaluó la experiencia de ETC en términos de su aporte a la equidad educativa en el país (Uruguay. ANEP- PROYECTO MECAEP, 2003).⁷⁴ En términos generales, el estudio encuentra evidencia de un “avance en la calidad del servicio educativo” (Uruguay. ANEP- PROYECTO MECAEP, 2003: 9). En otras palabras, hay una mejoría en los rendimientos en Lenguaje y en Matemáticas en todos los contextos socioculturales. En relación a las Escuelas de Tiempo completo, el informe afirma que estas escuelas: i) tienen mejores resultados a los esperables en función de sus indicadores sociales (tanto en Lenguaje como en Matemática); y ii) alcanzan mejores resultados en los contextos más desfavorecidos y en las competencias de más difícil adquisición. Asimismo, en los contextos muy desfavorables y desfavorables, obtienen rendimientos muy superiores a los esperables en esos contextos. Finalmente, las ETC con mayor permanencia en el programa evidencian resultados más altos que las que se incorporaron recientemente al programa.

Otro análisis del rendimiento educativo que brinda evidencia del rendimiento de las ETC es el Informe Nacional de Uruguay (ANEP-CODICEN, 2009), el cual examina datos estadísticos producidos en el marco del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE).⁷⁵ En el SERCE, tanto en tercero año como en sexto año, se

⁷⁴ Para ello, examinó información proveniente de diferentes fuentes: i) la Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lenguaje y Matemática en 6to año de Educación Primaria del año 2002, ii) la encuesta a muestra aleatoria de escuelas correspondientes a cinco categorías de contexto sociocultural y el censo realizado a los grupos de ETC, realizados en 1996; y iii) el censo de escuelas 1999.

⁷⁵ Este estudio se propuso producir conocimientos sobre los rendimientos educativos de los alumnos de tercero y sexto año de educación primaria en América Latina y el Caribe en las áreas de Lengua (Lectura y Escritura), Matemática y Ciencias, así como identificar los factores que influyen y/o explican los rendimientos de los alumnos en estas áreas. Participaron en el estudio 16 países, más el estado mexicano de Nuevo León. Las pruebas que se usaron para evaluar el desempeño de los alumnos remitían a contenidos comunes de los currículos de los países de la región. Junto a las pruebas, este estudio aplicó

evalúa el desempeño a través de cuatro niveles (cada uno describe las tareas que pudieron resolver los alumnos y se diferencian por grado de dificultad y complejidad). Según el Informe Nacional, más de un tercio de los alumnos (36%) uruguayos de tercer grado que participaron en el estudio alcanza los niveles III y IV, los más altos de la escala. Estos resultados son superiores al promedio latinoamericano, pero inferiores a los obtenidos por Cuba, Chile y Costa Rica. Los resultados alcanzados por los alumnos de sexto año son sensiblemente mejores que los de tercero, más de la mitad (59%) obtiene niveles III y IV. Este porcentaje es superior al del promedio de los países de la región, similar al alcanzado por Chile e inferior a los de Cuba y Costa Rica. Al examinar los resultados al interior del sistema educativo uruguayo se observa que, para los dos grados evaluados, los contextos socioculturales más desfavorecidos (quintiles I y II) obtienen resultados semejantes, más allá de la categoría de escuela de que se trate, lo que evidencia la fuerte incidencia del contexto sociocultural en los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, en el quintil IV, las Escuelas de Tiempo Completo obtienen resultados algo mejores que las urbanas comunes (ANEP-CODICEN, 2009). Educación, 2008)(OECD, 2009a, b, c, d).

4. 6. VENEZUELA: El caso venezolano

Desde el año 1999, se estableció la extensión de la Jornada Escolar en Venezuela, que actualmente se materializa en los programas “simoncito” y “escuelas bolivarianas”. En 2005 el gobierno venezolano acuerda con el BID la financiación del plan para la “Ampliación y Mejoramiento de la Calidad de la Educación Inicial y Básica de Jornada Completa y Atención Integral” que permite la continuidad de los programas señalados. Como objetivo del programa “escuelas bolivarianas” se establece “brindar acceso y permanencia a la población de niños, niñas de cero a seis años y de seis a doce años (inicial y básica), de las zonas urbano marginales, rurales e indígenas, brindando una educación integral de calidad” (Ministerio de Educación y Deportes, 2004: 19)

La búsqueda de equidad también es señalada en la justificación del programa que aparece en el documento de financiación del BID (2005: #2.25):

cuestionarios de distinto tipo a estudiantes, padres, docentes y directores. Para características del diseño metodológico, incluyendo las muestras por países ver Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2008). Para los detalles muestrales de Uruguay ver también ANEP-CODICEN (2009).

“El presente programa tiene como propósito acompañar al gobierno en el proceso de expansión del modelo de educación integral y jornada completa en el nivel inicial y básico. Específicamente, mediante la aplicación de este modelo se propone incidir en: (i) el acceso de los niñ@s a programas de cuidado y desarrollo infantil temprano, y (ii) la pertinencia y la calidad del aprendizaje de alumnos de los estratos socio-económicos más desfavorecidos del país. En general, los niñ@s de los quintiles de ingresos I y II inician la educación formal en una situación de desventaja en términos de desarrollo y de aprestamiento al aprendizaje. Ello se explica por una combinación de disparidades respecto a ingesta calórica y nutricional y a disponibilidad de estimulación adecuada. El modelo de atención integral, al tomar en cuenta estas disparidades iniciales e intentar compensarlas, promueve la equidad de oportunidades.”

La normativa de las “escuelas bolivarianas” establece una dedicación docente exclusiva de 8 horas diarias de 60 minutos (Ministerio de Educación y deportes, 2004b: art. 8) por lo cual los docentes reciben un aumento del 60% en su sueldo. Según el *Plan Educación para Todos* (Ministerio de Educación, cultura y deporte, 2003: 19-20) la característica más importante del docente de las Escuelas Bolivarianas es el de “ser maestro integral, el cual está capacitado para orientar el proceso de enseñanza en casi todas las áreas. En deportes, educación física, música, folklore, etc. El alumnado es atendido por docentes especialistas de cada una de ellas. El docente integral, desempeña un trabajo de aula de 35 horas a la semana y destina 5 horas a la semana a la planificación.”

Diariamente en una Escuela Bolivariana se utilizan seis horas de actividades curriculares de contenidos programáticos (matemáticas, lengua materna, ciencias, historia, educación física, deportes, folklore, música u otras disciplinas). De tal forma que en la semana se tienen 25 horas de contenidos curriculares en matemática, lengua materna, ciencias, historia; dependiendo del grado y 5 horas de contenidos curriculares de las áreas de música, artes, danzas, deportes, educación física, etc. Se utilizan 10 horas semanales para la actividad de la alimentación (2 diarias). Si se trata de un preescolar, la distribución del horario es similar, añadiendo una hora de descanso diaria.

La atención del nivel inicial y preescolar, se rige por la resolución No.1 del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2005) y en su artículo 20 establece la siguiente disposición de personal:

Cuadro 11. Recursos Humanos para el nivel escolar

SALA	NÚMERO DE NIÑOS	DOCENTE	ASISTENTE O AUXILIAR DE EDUCACIÓN INICIAL O PURICULTOR
<i>NIVEL INICIAL</i>			
LACTANTE	9	1	2
1 AÑO	12	1	2
2 AÑOS	16	1	1
3 AÑOS	20	1	1
<i>NIVEL PREESCOLAR</i>			
3 AÑOS	25	1	1
4 AÑOS	25	1	1
5 AÑOS	25 A 30	1	1
SALA MIXTA 3,4,5 AÑOS	25 A 30	1	1

Igualmente el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (2000) establece las jerarquías de la planta docente para los niveles educativos venezolanos, señalando tres niveles, docente de aula, docente coordinador y docente directivo:

Artículo 18: La primera jerarquía corresponde al cargo de Docente de Aula y comprende las denominaciones de: Docente de Aula de Preescolar, Docente de Aula de Educación Básica del 1° al 6° grados, Docente de Aula de 7° a 9° grados, Docente de Aula de Educación Media, Diversificada y Profesional y Docente de Aula de Educación Especial.

Artículo 19: La segunda jerarquía corresponde al cargo de Docente Coordinador y comprende las denominaciones de: Docente Coordinador de Seccional, Docente Coordinador de Departamento, Docente Coordinador de Laboratorio, Docente Coordinador de Taller, Docente Coordinador de Especialidad, Docente Coordinador Residente Nocturno y las que se crearen por la autoridad educativa competente.

Artículo 20: La tercera jerarquía corresponde al cargo de Docente Directivo y de Supervisión, y comprende las denominaciones de: Subdirector, Director y Supervisor.

En cuanto a la infraestructura, el contrato entre el BID (2005) y el gobierno de Venezuela que constituye el plan para la “Ampliación y Mejoramiento de la Calidad de la Educación Inicial y Básica de Jornada Completa y Atención Integral”, contempla la construcción, rehabilitación y equipamiento de las escuelas de jornada completa:

El mobiliario escolar de los 300 centros educativos del Programa (100 nuevos más 200 rehabilitados) incluye: pizarrones, mesas-silla, estantes, archivadores, escritorios y sillas para maestro, así como muebles e implementos de cocina, entre otros.

Para cada uno de los 120 centros educativos del nivel de educación básica del Programa (50 nuevos y 70 ampliados), se construirá ó rehabilitará y equipará un centro para uso de la tecnología de la información. El equipamiento para dichos centros, denominados “*Centros Bolivarianos de Informática y Telemática (CBIT)*”, incluirá escritorios y sillas para computadoras, pizarrones, servidores, computadoras, e impresoras, entre otros.

El Programa financiará un equipamiento específico en el ámbito musical. Al respecto, se destinarán recursos para equipar con instrumentos musicales a: (i) los centros de educación inicial y básica comprendidos en el Programa (*Banda Rítmica y Estudiantina*, respectivamente); (ii) las 24 orquestas sinfónicas en centros de educación básica (una por cada Estado); y (iii) la escuela de música “*José Ángel Lamas*”, considerada patrimonio cultural de la nación y dedicada a la formación artístico musical de alto nivel para compositores, cantantes líricos y músicos.

Con el fin de contribuir en el proceso de aprendizaje de los niños provenientes de hogares en situación de pobreza o pobreza extrema que no pueden adquirir los materiales bibliográficos, con recursos del Programa, se financiará la dotación de: (i) 120 bibliotecas centrales; (ii) 1.440 bibliotecas de aulas y (iii) 120 módulos de recursos lúdicos y materiales didácticos.

Las bibliotecas centrales estarán constituidas por una colección cuyo conjunto de materiales de carácter formativo, recreativo y cultural abarca todos los grados y áreas temáticas establecidos en el Currículo Básico Nacional. Las bibliotecas de aulas serán utilizadas por los alumnos en los salones de clases. La colección de la biblioteca de aula estará orientada por área temática especializada para cada grado de la educación básica. Los módulos de materiales didácticos estarán compuestos por instrumentos (balanza, microscopio, etc.) y por materiales de apoyo (mapas, láminas, reglas, compases, etc.).

Para contribuir al uso de la tecnología como herramienta pedagógica para el aprendizaje y la enseñanza, con recursos del Programa, se financiará el equipamiento y dotación de 20 centros para el uso de los profesores, directores y supervisores en el marco de la estrategia de actualización y mejoramiento profesional. El

equipamiento y dotación de cada centro comprende: computadoras, bibliotecas y equipos audiovisuales. Asimismo, se financiará el equipamiento de la sala de televisión educativa ubicada en la sede central del MED.

En lo referido a la alimentación, este momento del día es definido por el programa como un espacio pedagógico que “forma parte integral del proceso educativo, durante las comidas, maestros y alumnos comparten tertulias que fomentan y vitalizan nuestra democracia participativa y protagónica, convirtiendo el momento de las comidas en una actividad de formación para la vida, donde se adquieren hábitos de higiene, cultura alimentaria para el alumno y la familia y se fortalecen valores de convivencia”

(Ministerio de Educación y Deportes, 2004: 28)

Las escuelas de jornada completa “bolivarianas” y “simoncitos” cuentan con la intervención del Programa de Alimentación Escolar (PAE), el cual es focalizado de acuerdo a si la escuela cumple o no con los siguientes requisitos (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2003:22-23):

- Ubicación del plantel en zona de recursos escasos (para esto se utiliza el mapa de la pobreza suministrado por el Ministerio de Salud y Desarrollo Social)
- Planta física en buen estado.
- Dotación de equipo liviano (utensilios de cocina)
- Dotación de equipo pesado (equipo de cocina y refrigeración)
- Espacio para la elaboración y almacenaje de los alimentos
- Los docentes deben trabajar como mínimo 8 horas diarias.

Para la implementación del programa se pueden generar las siguientes opciones:

- *Cocina escolar*: espacio del plantel destinado a la elaboración de alimentos
- *Cocina familiar*: elaboración de alimentos en hogares y sus distribución en el o los planteles, siempre debe ser de carácter temporal.
- *Comedores escolares*: espacio de la escuela destinado especialmente a la ingesta de alimentos. Los alumnos pueden ingerir alimentos en el salón de clases si no se dispone del espacio para el comedor.
- *Microempresas*: contratación de organizaciones creadas APRA la preparación y/o distribución de alimentos (pueden ser creadas por miembros de la comunidad o personas particulares).

El programa implica también:

- Capacitar a los docentes para la aplicación de la guía alimentaria en el aula.

- Vincular el programa con los contenidos curriculares
- Incentivar la creatividad y acción innovadora del docente en lo relativo a la enseñanza de hábitos alimenticios.
- Estimular el desarrollo de hábitos alimenticios en los niños.
- Los padres, representantes o miembros de la comunidad en general que participen directamente en la prestación del servicio deben capacitarse en higiene y manipulación de alimentos, esta capacitación es proporcionada por el Instituto Nacional de Nutrición, los materiales son proporcionados por el PAE con cargo al presupuesto del programa.

4. 6. 1. ¿Más tiempo es mejor?

La investigación de Rodríguez Trujillo (2008) menciona que en el año 2003 se aplicaron las pruebas del Sistema Nacional de Evaluación de los Aprendizajes (SINEA), incorporando cien escuelas Bolivarianas, aunque el informe estuvo listo en el año 2004, nunca fue publicado. La autora reseña algunas conclusiones de estudios más pequeños; así por ejemplo se señala que el logro más importante está directamente relacionado con el objetivo central del proyecto de disminuir la exclusión y avanzar hacia la equidad social. Las EB presentaron una deserción de 0,6% y una tasa de repetición de 4,8%, mientras en las convencionales la deserción se ubicó en 4% y la repetición en 6,5%. Igualmente las convencionales tienden a disminuir su matrícula a la par que se incrementa la demanda en las otras. Las mediciones de talla y peso en niños de sexto grado no muestran diferencias significativas entre los dos tipos de escuela.

Las opiniones de los padres y representantes participantes de una encuesta, resultaron muy positivas especialmente en lo relativo a la alimentación y a la jornada completa, alegando que se atiende a necesidades básicas de los niños, se compensa lo que no pueden darle en el hogar, alejándolos por añadidura de los peligros de la calle. El nivel de satisfacción por este concepto alcanza un 30,93 sobre 35 en las EB, mientras que en convencionales llega al 26,46% (MED, 2004). La calidad del trabajo de los docentes también cuenta con un alto respaldo, en la percepción de los padres, se ubica en 9,3 % más que en las otras escuelas. (MED, 2004).

5. Referencias

- Abadzi, H. (2007) Absenteeism and Beyond: Instructional Time Loss and Consequences. Disponible en http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1021370. Fecha de consulta: 12 de julio de 2009. World Bank
- Administración nacional de educación pública. Anep/mecaep1(997). Propuesta pedagógica para las escuelas de tiempo completo. Uruguay
- Amadio, M. y Truong, N. (2007) Worldwide tendencies in the use of the term 'basic education' in K-12 educational programs at the start of the twenty-first century. Pre-service training programs for basic education teachers: An initial exploration of minimum qualification standards worldwide. Recent estimates of intended instructional time over the first nine years of schooling. UNESCO/IBE.
- ANEP-CODICEN (2009) Uruguay en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). INFORME NACIONAL. Análisis de los resultados nacionales en Lectura, Matemáticas y Ciencias de los Estudiantes Tercero y Sexto de Educación Primaria del 2006. Montevideo Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y Consejo Directivo de Enseñanza (CODICEN).
- ANEP (2009) Monitor educativo de enseñanza primaria de 2008. Estado de situación. Montevideo: ANEP
- ANEP (2009b) Monitor educativo de enseñanza primaria de 2008. Información por categoría de escuelas. Montevideo: ANEP
- Arellano Marín, J. P. (2001) La reforma educacional chilena. *Revista CEPAL*, 73, 83-94.
- Ball, S. J. (2002) Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. In Narodowski, M., Nores, M. y Andrada, M. (Eds.), *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*. 103-128. Buenos Aires: Granica.
- Bellei, C. (2002) ¿Ha tenido impacto la Reforma Educativa Chilena? N/A: Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay. Grupo Asesor de la Universidad de Stanford/BID.
- Benavot, A. (2004) A global study of intended instructional time and official school curricula, 1980-2000. Geneva: UNESCO- EFA Global Monitoring Report.
- BID (2005). Anexo único proyecto ampliación y mejoramiento de la calidad de la educación inicial y básica de jornada completa y atención integral en Venezuela. Ve-0138.
- BID (2009) Programa de jornada escolar extendida de la provincia de río negro. Contrato de préstamo ar-11043. En internet: <http://www.iadb.org/projects/project.cfm?id=ar-11043&lang=es>. Visitado marzo de 2009.
- Bloom, B. S. (1968) Learning for mastery. *Evaluation Comment*, 1, (unpaginated).
- Bray, M. (2000) Double-Shift Schooling. Design and operation for cost-effectiveness. London: International Institute for Educational Planning. Commonwealth Secretariat.
- (2008) *Double shift schooling: design and operation for cost-effectiveness*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Cabrera, F. (1995) Reformulación de las escuelas de jornada completa. *Novedades Educativas*, 7.

- Cambours de Donini, A. M., Gorostiaga, J. y Pini, M. (2005a) Informe comparativo de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar. Subregión MERCOSUR. Buenos Aires: Universidad de San Martín.
- (2005b) Informe hemisférico comparativo y estrategias para la prevención del fracaso escolar. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín, Escuela de Posgrado, Programa de investigación, desarrollo y asistencia en educación.
- Canevari, Juana y Pitton, Egle., (2003). Las reformas en educación: El proyecto de reformulación de la jornada completa, una experiencia para evaluar. Buenos Aires: secretaría de educación GCBA, dirección de investigación.
- Carballo, Clavijo, Francia y Retamoso (2009). Las escuelas de tiempo completo: una respuesta educativa al problema del fracaso escolar. En: ministerio de educación y cultura de Uruguay. Dirección de educación. Área de asuntos internacionales y MERCOSUR (2009). Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar: informes nacionales 2004-2008 del proyecto hemisférico. Montevideo: mec/oea
- Caride Gómez, J. A. y Meira Cartea, P. Á. (2005) Viejos y nuevos tiempos. *Cuadernos de Pedagogía*, 49-52.
- Carroll, J. B. (1963) A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 723-733.
- (1989) The Carroll Model: A 25-Year Retrospective and Prospective View. *Educational Researcher*, 18, 26-31.
- Cavaillon, M. (2006) Rhythmes de vie de l'enfant aménagement de la semaine scolaire. Aveyron: Inspection Académique Aveyron. Académie Toulouse.
- CEAPA (2008) La jornada escolar en la escuela pública en España. Madrid: Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA).
- Centre for Educational Assessment (2009) Structure of the school day. Disponible en http://www.pisa2006.helsinki.fi/finnish_school/school_day/structure_of_the_school_day.htm. Fecha de consulta: 20 de agosto de 2009. Helsinki: Universidad de Helsinki.
- Cerdan-Infantes, P. y Vermeersch, C. (2007) More Time Is Better: An Evaluation of the Full-Time School Program in Uruguay. *Impact Evaluation Series*. The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.
- CIDE-PUC (2000) Efectos de la jornada escolar completa en el uso del tiempo de profesores de profesores y estudiantes en establecimientos básicos y medios. Santiago de Chile: CIDE-PUC.
- CIDE (2002) Calendario lectivo y jornada escolar. *Boletín de temas educativos*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Clavijo, M. C., Francia, M. T. y Retamoso, A. (N/A) Las Escuelas de Tiempo Completo: una manera de entender la enseñanza y el aprendizaje Montevideo: Proyecto Hemisférico: "Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar". Ministerio de Educación Administración Nacional de Educación Pública. República Oriental del Uruguay.
- (S/A) Las Escuelas de Tiempo Completo: una manera de entender la enseñanza y el aprendizaje Montevideo: Proyecto Hemisférico: "Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar". Ministerio de Educación Administración Nacional de Educación Pública. República Oriental del Uruguay.

- Completa, E. Ley de Financiamiento educativo.
- Confederación española de asociaciones de padres y madres de alumnos (ceapa). (curso 2009-2010). La jornada escolar en la escuela pública. Informe comparativo de la situación en las comunidades autónomas.
- Consejería de educación de Andalucía (2005). Orden de 27 de mayo, por la que se regula la organización y el funcionamiento de las medidas contempladas en el plan de apoyo a las familias andaluzas relativas a la ampliación del horario de los centros docentes públicos y al desarrollo de los servicios de aula matinal, comedor y actividades extraescolares.
- Consejería de educación, cultura y deportes de canarias (2001). Orden 82 de 15 de enero, por la que se regulan las actividades extraescolares y complementarias en los centros públicos no universitarios de la comunidad autónoma de Canarias.
- Consejo Ejecutivo del Observatorio Chileno de Políticas Educativas (2006). Jornada Escolar Completa: La Divina tragedia de la educación chilena. *Documentos de trabajo de OPECH*. 56-86. Santiago de Chile: Consejo Ejecutivo del Observatorio Chileno de Políticas Educativas.
- Consejo Federal de Cultura y Educación (2004) Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Consejo Federal de Cultura y Educación.
- Consejo provincial de educación de Río Negro (2008) resolución n° 959. Prórroga del proyecto experimental de “escuelas de jornada extendida”.
- Consejo provincial de educación de Río Negro (2008b). Resolución n° 960. Planta orgánico funcional escuela de jornada extendida.
- Cruz, D. S. (2008) Los ciclos lectivos en Latinoamérica. Buenos Aires: Centro de Estudio en Políticas Públicas (CEPP).
- Chávez, R. C. (2006) El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 1, Disponible en <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art8.htm>. Fecha de consulta 10 de julio de 2009.
- Chile Ministerio de Educación (2002) Chile. Decreto Supremo de Educación N° 232. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica (Actualización. Chile: Ministerio de Educación. Gobierno de Chile).
- Chile. Congreso Nacional (2004) Ley No. 19.979. Modifica el régimen escolar jornada completa diurna y otros cuerpos legales. Santiago del Estero: Ministerio de Educación. República de Chile.
- Chile. MINEDUC (1997) Ley 19532. Reglamento y Ley jornada escolar completa. 64 p. Santiago de Chile: Ministerio de Educación (MINEDUC). Gobierno de Chile.
- (2000) La EPT Evaluación 2000: Informes de Países. Chile Sumario. Disponible en http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/chile/rapport_1_2.htm Fecha de consulta: 19 de julio de 2009. Santiago de Chile: Ministerio de Educación (MINEDUC). República de Chile.
- (2002) Decreto Supremo de Educación N° 232. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica (Actualización. Chile: Ministerio de Educación (MINEDUC). Gobierno de Chile.
- (2004) La educación chilena en el cambio de siglo: políticas, resultados y desafíos. Informe Nacional de Chile. Santiago de Chile: Oficina Internacional de Educación UNESCO
- (2005) Modificaciones Ley de Jornada Escolar Completa. Santiago de Chile: Ministerio de Educación (MINEDUC). Gobierno de Chile.

- (2007) Mejor tiempo escolar. Jornada escolar completa. El reloj. Sugerencias para la formulación del proyecto pedagógico. Santiago de Chile: Ministerio de Educación (MINEDUC).
- Deckert-Peaceman, H. (2006) All day long in school?: A critical view on a major current school reform in Germany. *International Journal of Learning*, 12, 9-17.
- Delgado Ruiz, F. (2007) Soluciones urgentes para la organización del tiempo. *Cuadernos de Pedagogía*, 365.
- Delvolvé, N. y Jeunier, B. (1999) Effets de la durée du week-end sur l'état cognitif de l'élève en classe au cours du lundi. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 111-120.
- Departamento de Estudios Sociológicos (DESUC) (2005) Evaluación Jornada Escolar Completa. Informe Final. Santiago de Chile: DESUC - Universidad Católica de Chile.
- DESUC (2001) La evaluación de la implementación de la jornada escolar completa: Principales nudos problemáticos. *Docencia*, 14, 28-36.
- (2005) Evaluación Jornada Escolar Completa. Informe Final. Santiago de Chile: Departamento de Estudios Sociológicos DESUC - Universidad Católica de Chile.
- Díaz Morales, J. F. (2002) Ritmos psicológicos y jornada escolar. In Psicología, D. d. P. D. y. P. d. T. F. d. (Ed.), *Ritmos Psicológicos y Jornada Escolar*. Madrid.
- DiNIECE (2001) Anuario Estadístico Educativo 2001. Dirección Nacional de Información y de Evaluación de la Calidad Educativa (DiNieCE). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- (2002) Anuario Estadístico Educativo 2002. Dirección Nacional de Información y de Evaluación de la Calidad Educativa (DiNieCE). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- (2003) Anuario Estadístico Educativo 2003. Dirección Nacional de Información y de Evaluación de la Calidad Educativa (DiNieCE). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- (2004) Anuario Estadístico Educativo 2004. Dirección Nacional de Información y de Evaluación de la Calidad Educativa (DiNieCE). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- (2005) Anuario Estadístico Educativo 2005. Dirección Nacional de Información y de Evaluación de la Calidad Educativa (DiNieCE). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- (2006) Anuario Estadístico Educativo 2006. Dirección Nacional de Información y de Evaluación de la Calidad Educativa (DiNieCE). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- (2007) Anuario Estadístico Educativo 2007 Dirección Nacional de Información y de Evaluación de la Calidad Educativa (DiNieCE). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- (S/A) Definiciones básicas para la producción de estadísticas educativas. Dirección Nacional de Información y de Evaluación de la Calidad Educativa (DiNieCE). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Dirección de Currícula (2004a) Diseño curricular para la escuela primaria. Primer Ciclo de la escuela primaria. Educación General Básica. Ciudad de Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección de Planeamiento.
- (2004b) Diseño curricular para la escuela primaria. Segundo Ciclo de la escuela primaria. Educación General Básica (Tomo 1). Ciudad de Buenos Aires:

- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección de Planeamiento.
- (2004c) Diseño curricular para la escuela primaria. Segundo Ciclo de la escuela primaria. Educación General Básica (Tomo 2). Ciudad de Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección de Planeamiento.
- Dirección de Información y Estadística. Dirección Provincial de Planeamiento (S/A) Glosario. Definiciones de utilidad para la correcta interpretación del material ofrecido. La Plata: Dirección de Cultura y Educación. Buenos Aires. La Provincia de Buenos Aires.
- Dirección del Área de Educación Primaria (2008) Presentación. Disponible en http://www.registrocivil.gov.ar/areas/educacion/niveles/primaria/?menu_id=9760. Fecha de consulta: 2 de julio de 2009. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
- Dirección general de cultura y educación. Provincia de Buenos Aires (2000). Resolución n° 3085. Pautas básicas para el funcionamiento de los servicios educativos con jornada completa
- Dirección general de escuelas. Gobierno de Mendoza. Metas de la gestión 2.003 –2.007. En Internet: <http://www.dobleescolaridad.mendoza.edu.ar/normativa.htm>. Visitado marzo de 2010
- Dirección General de Escuelas (2005) Programa Doble Escolaridad, Programa de Acciones Compensatorias en Educación. Mendoza: Dirección General de Escuelas.
- Dirección General de Escuelas. Gobierno de Mendoza (2008) Nuestra historia. Disponible en <http://www.dobleescolaridad.mendoza.edu.ar/resenia2.htm>. Fecha de consulta 1° de julio de 2009. Mendoza: Dirección General de Escuelas. Gobierno de Mendoza.
- División de Educación General. Unidad de Gestión y Mejoramiento Escolar (2004) Reforma Ley de Jornada Escolar Completa. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- Education Audiovisual and Culture Executive Agency (2009) Key data on education in Europe 2009. EURYDICE National Units. EUROSTAT. The European Commission. EDUCATION, AUDIOVISUAL AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY.
- Erkki, A., Kari, P. y Pasi, S. (2006) *Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968*. Washington: The World Bank.
- Estatuto del docente. Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. Ordenanza 40.593 y decretos reglamentarios.
- EURYDICE (2009a) The Education System in Finland 2007/2008. Eurybase The Information Database on Education Systems in Europe.
- (2009b) France. National summary sheets on education system in Europe and ongoing reforms 2009 Edition. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executed Agency (European Commission).
- (2009c) Germany. National summary sheets on education system in Europe and ongoing reforms 2009 Edition. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executed Agency (European Commission).
- (2009d) Spain. National summary sheets on education system in Europe and ongoing reforms. EURYDICE. Education Audiovisual and Culture. Executive Agency.

- EURYDICE. Directorate- General for Education and Culture (2009) Organisation of school time in Europe. Primary and general secondary school. 2008/2009 school year. EURYDICE.
- Fédération des Conseils de Parents d'élèves de Dieppe et sa région (FCPE) (2009) La réforme de l'enseignement primaire http://fcpe-dieppe.over-blog.com/pages/La_reforme_de_lenseignement_primaire-539673.html. Fédération des Conseils de Parents d'élèves de Dieppe et sa région.
- Fédération des Conseils de Parents d'Elèves des Ecoles Publiques (FCPE) (2009) Dossier de presse Rythmes scolaires. Paris: FCPE.
- Fédération des Conseils de Parents d'Elèves des Ecoles Publiques (FCPE) Sauzelong (2009) FCPE Sauzelong. Le blog des représentants de parents d'élèves de l'école primaire de Sauzelong, à Toulouse. Disponible en <http://fcpesauzelong.blogspot.com/2008/06/semaine-de-4-jours-documents-de-rfrence.html>. Fecha de consulta 13 de agosto de 2009. Sauzelong: FCPE Sauzelong.
- Fédération des Parents d'Elèves de L'Enseignement Public (PEEP) (2009) La semaine de 4 jours. Blog. Disponible en <http://peepdutrieves.unblog.fr/2009/03/22/70/>. Fecha de consulta 11 de agosto de 2009. du Trièves: PEEP.
- Feito Alonso, R. (2000) Sobre el debate de la jornada escolar. *Cuenta y razón del pensamiento intelectual*.
- (2007) Tiempos escolares. El debate sobre la Jornada escolar continua y partida. *Cuadernos De Pedagogía*.
- Feldfeber, M., Gluz, N. y Gómez, C. (2003) La jornada completa en la Ciudad de Buenos Aires. Un análisis de sus fundamentos históricos, debates actuales y nudos críticos a casi medio siglo de su implementación. Buenos Aires: Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- (2005) La jornada completa en la Ciudad de Buenos Aires. Un análisis de sus fundamentos históricos, debates actuales y nudos críticos a casi medio siglo de su implementación. Buenos Aires: Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Fernández Enguita, M. (2000) La hora de la escuela. Análisis y valoración de los procesos, los efectos y las opciones de la implantación de la jornada continua.
- Fernández, M. S. (1999) Evaluación de la jornada escolar en Andalucía Oriental. Argumentos para una jornada completa en los centros educativos. *Revista de Educación*, 318, 271-300.
- FETE- UGT Federación de Trabajadores de la Enseñanza de UGT (2007) Comparación de la jornada escolar en los centro de educación infantil y primaria. *El boletín*.
- Finish National Board of Education (2009) Morning and Afternoon Activities. Disponible en http://www.oph.fi/english/education/basic_education Fecha de consulta 20 de agosto de 2009. Finish National Board of Education.
- Finish Parliament (2004) Basic Education Act 628/1998. Amendments up to 1136/2004. Disponible en <http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf> Fecha de consulta 9 de agosto de 2009. Finlandia.
- Finland. Ministry of Education (2004) Education and Research 2003-2008. Helsinki: Helsinki University Press.
- Finlandia. Ministerio de Educación (2008) Educación y ciencia en Finlandia. Helsinki: Editorial Universitaria de Helsinki.
- Fong, D. (2007) School in the Afternoon Is New to Germany, But Catching On *DW-World. DE Deutsche Welle*.
- Fotinos, G. y Testu, F. (1996) *Aménager le temps scolaire*. Paris: Hachette.

- Francia. Ministère de l'Éducation (2009) Organisation et fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires. *Décret n°90-788 du 6 septembre 1990 relatif à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires (Version consolidée au 21 mai 2009)*. Disponible en <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000352635&dateTexte>. Fecha de consulta: 10 de agosto. Francia.
- Francia. Ministère de l'Éducation Nationale (2009a) Évaluation des acquis des élèves en CM2. Présentation par Jean-Louis Nembrini, Directeur Général de l'enseignement scolaire. Disponible en http://media.education.gouv.fr/file/03_mars/05/3/dossier-presse-evaluation-eleves-cm2_47053.pdf. Fecha de consulta 14 de agosto de 2009. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale.
- (2009b) Évaluation Nationale des acquis des élèves en C.E.1. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale
- Francia. Ministère de l'Éducation Nationale et du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2008) Le bulletin officiel. Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. No. 3, 19 de junio. Paris Ministère de l'Éducation Nationale et du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Gajardo, M. (1999) Reformas educativas en América Latina. Balance de una década. PREAL.
- García-Huidobro, J. E. y Concha, C. (2009) Jornada Escolar Completa: la Experiencia Chilena. Disponible en http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/memorias/reunionnac/conferencias/carlos_concha_chile.pdf. Fecha de consulta 18 de julio de 2009. Subsecretaría de Educación Básica. Gobierno de México.
- García Garrido, J. L. (2006) *Sistemas educativos de hoy* España: Ediciones académicas. S. A. .
- Germany. Federal Ministry of Education and Research (2009) All-day schools. Time for more. Disponible en <http://www.bmbf.de/en/1125.php> Fecha de consulta: 10 de agosto de 2009.
- Gillies, J. y Jester Quijada, J. (2008) Opportunity to learn: A high impact strategy for improving educational outcomes in developing countries. USA: Education Quality Improvement Program 2. United States Agency International Development.
- Gimeno Sacristán, J. (2008) *El valor del tiempo en educación* Madrid: Morata.
- Glass, G. (S/A) Time for school: its duration and allocation.
- Gobierno de la ciudad de buenos aires (1991). Ordenanza n° 45.636. Reformulación de escuelas primarias de jornada completa.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2003) Las reformas en educación: el Proyecto de reformulación de la Jornada Completa, una experiencia a evaluar. Buenos Aires: Dirección de Investigación. Dirección General de Planeamiento. Subsecretaría de Educación. Secretaría de Educación.
- Gobierno de la ciudad de buenos aires (2008). Licitación 899. Contratación de un servicio de elaboración de comidas y distribución en mesa, destinado a alumnos becados y personal autorizado.
- Grubb, N. R., Marit Jahr, H., Neumüller, J. y Field, S. (2005) Equity in education thematic review. Finland country note. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

- Halinen, I., Pirjo, K., Matti, K., Hanna-mari, S. y Kristiina, V. (2008) The development of education. National report of finland. N/A: The Finish National Board of Education.
- Holm-Nielsen, L., Thorn, K. y Prawda, J. (2004) Chile. Más de diez años de reforma educacional. *en breve* 44.
- Houchot, A., Moulin, Y. y Vogles, J. (2002). Organisation du temps scolaire dans le premier degré. Les effets de la semaine de quatre jours. N/A: Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche. Inspection Générale de l'Éducation Nationale. Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche.
- Hurtado, Ruth (1998). Debilidades pedagógicas asociadas con el doble turno, beneficios de la jornada completa, y consideraciones sobre la implantación de la jornada completa en el contexto social de la Venezuela actual. Caracas.
- IBE (1998) Instructional time and teaching subjects during the first four years of primary education. *Educational innovation and information (International Bureau of Education (IBE))*, September.
- Inspección nacional de escuelas de tiempo completo y contexto socio-cultural crítico. Informe 2000-2004.
- Inspectio académique Aveyron. Académie Toulouse (2006) Historique de la semaine de 4 jours en Aveyron. Aveyron: Inspection académique Aveyron. Académie Toulouse.
- Inspection académique Ile-et-Villaine (1992) Consultation départementale sur le calendrier scolaire. Disponible en <http://ape.pontpean.free.fr/PDF/consultationcalend.pdf> Fecha de consulta: 10 de agosto. Ile-et-Villaine: Inspection Académique Ile-et-Villaine.
- Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (2004) La extensión de la jornada escolar. *Informes periodísticos para su publicación*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento Educativo.
- Karweit, N. (1985) Should We Lengthen the School Term? *Educational Researcher*, 14, 9-15.
- Kessler, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE - UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) (2008) Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del segundo estudio regional comparativo y explicativo (SERCE). Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO.
- Laronche, M. (2009) Rythmes scolaires: la semaine de quatre jours contestée. *Le Monde*. Paris.
- Le Métais, J. (2003) International trends in primary education. London: INCA, International Review of Curriculum and Assessment Framework Archive.
- Lockheed, M. y Verspoor, A. (1991) *Improving Primary Education in Developing Countries*. Oxford: Oxford University Press.
- Lohmar, B. y Eckhard, T. (Eds.) (2008) *The Education System in the Federal Republic of Germany 2006 A description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the exchange of information in Europe*. Bonn: Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany.

- Lohmar, B. y Echardt, T. (2008) The education system in the Federal Republic of Germany 2006. A description of the responsibilities, structures and developments in the education policy for the exchange of information in Europe. Bonn: Eurydice. Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany.
- Llach, J. J., Adrogué, C. y Gigaglia, M. E. (2008) Caracterización de las escuelas y de sus alumnos según el tipo de jornada (simple o completa). *Seminario internacional de investigación y estadística educativa: problemas y desafíos para garantizar el derecho a la educación*. Buenos Aires.
- (S/A) Do longer school days have enduring educational, occupational and income effects? A natural experiment on the educational, occupational and income effects of lengthening primary school students.
- LLECE (2008) Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Santiago de Chile: UNESCO.
- Marrero, A. y Cafferatta, G. (2008) Educación, estado y política en Uruguay: del imaginario estatista al ascenso de los corporativismos (o la nostalgia de la hegemonía). *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*, 48, 187-206.
- Martinic, S., Huepe, D. y Madrid, Á. (2008) Jornada escolar completa en Chile. Representaciones de los profesores sobre sus efectos en los aprendizajes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 1, 125-139.
- Martinic, S. y Vergara, C. (2007) Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos con jornada escolar completa en Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5.
- McMeekin, R. W. (1998) *Estadísticas Educativas en América Latina y el Caribe Informe de un estudio sobre la situación de las estadísticas educativas, indicadores y sistemas de información para la administración en la región y lecciones a aprender de otras regiones*. Washington, D.C.: Fundación Ford, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Mekler, V. (2000) Periodización del tiempo escolar en diferentes países. Documento interno. Buenos Aires: Proyecto de Diseño y Desarrollo Curricular, Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación Básica.
- MERCOSUR (2004) Indicadores estadísticos del sistema educativo del MERCOSUR. N/A: Sector Educativo del MERCOSUR (SEM). Sistema de Información y Comunicación del MERCOSUR Educativo (SIC). Grupo Gestor del Proyecto (GGP) "Sistema de indicadores del MERCOSUR educativo".
- Ministère de l'Éducation Nationale (2009) Les rythmes scolaires Disponible in <http://www.education.gouv.fr/cid2503/les-rythmes-scolaires.html>. Fecha de consulta: 1º de agosto de 2009. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale.
- Ministère de l'Éducation. Bulletin Officiel (2008) *Enseignements élémentaire et secondaire. AMÉNAGEMENT DU TEMPS SCOLAIRE. Organisation du temps d'enseignement scolaire et de l'aide personnalisée dans le premier degré*. Ministère de l'Éducation.
- Ministerio de Educación (1997) Ley 19532. Reglamento y Ley jornada escolar completa. 64 p. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile. Jornada escolar completa, decreto supremo de educación n° 755.
- Ministerio de Educación de Chile (1988) Decreto Supremo 548.

- Ministerio de Educación de Chile. Cartilla jornada escolar completa jec . En Internet: http://600.mineduc.cl/docs/informacion/info_guia/guia_jorn.pdf. Visitado junio de 2010.
- Ministerio de Educación del gobierno de la ciudad de Buenos Aires. (2009). Resolución 3676. Escuela primaria con modalidades de jornada completa.
- Ministerio de Educación provincia de Río Negro (2008). Disposición n° 54. Lineamientos reglamentarios a las resoluciones n° 959/08 y 960/08 “proyecto escuelas de jornada extendida”. Dirección de nivel primario. Programa de jornada escolar extendida de la provincia de Río Negro
- Ministerio de Educación y ciencia de España (1992) orden de 24 de noviembre, por la que se regulan los comedores escolares.
- Ministerio de Educación y ciencias de España (1993). Real Decreto 929 del 18 de junio, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria.
- Ministerio de Educación y ciencia de España (1995). Real decreto 7694 de 20 de octubre, por el que se regulan las actividades escolares complementarias, las actividades extraescolares y los servicios complementarios de los centros concertados.
- Ministerio de Educación, cultura y deporte de la República Bolivariana de Venezuela (2003). Plan educación para todos. Caracas.
- Ministerio de Educación y deportes República Bolivariana de Venezuela (2004). Escuelas bolivarianas. Avance cualitativo del proyecto. Caracas.
- Ministerio de Educación y deportes República Bolivariana de Venezuela (2004b). Resolución n° 339 de 18 de septiembre. Extensión por el lapso de un (1) año el período experimental de las escuelas bolivarianas. Caracas.
- Ministerio de Educación, cultura y deportes república bolivariana de Venezuela (2005). Resolución no.1. Reglamento nivel inicial y preescolar.
- Mitter, W. (1992) Investigaciones y experiencias. Tiempo escolar y duración de la enseñanza en Alemania: Una comparación a nivel europeo. *Revista de Educación*, 298, 221-233.
- Montagner, H. (2009) Les rythmes scolaires sont-ils adaptés aux besoins des enfants ?. *L'expresso*. Disponible en http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2008/09/Montagner_rythmesscolaires.aspx. Fecha de consulta 15 de agosto de 2009. Paris.
- Morán De Castro, C. y Caride Gómez, J. A. (2005) La jornada escolar en la vida cotidiana de la infancia. *Cuadernos De Pedagogía.*, 64-68.
- Morduchowicz, A. y Duro, L. (2007) La inversión educativa en América Latina y el Caribe. Las demandas de financiamiento y asignación de recursos. Buenos Aires: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) e Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- OCDE (2004) Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana. N/A (España): OCDE, Organización para la cooperación y el desarrollo económico.
- OECD (2007) Education at a Glance 2007. OECD Briefing Note for Finland. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- (2008) Education at a Glance: OECD indicators. Disponible en <http://www.oecd.org/dataoecd/23/46/41284038.pdf>. Fecha de consulta 20 de julio de 2009. ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT.

- (2009a) Country statistical profiles 2009. MetaData: Finland Disponible en <http://stats.oecd.org/Index.aspx>. Fecha de consulta: 10 de agosto de 2009. Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD).
- (2009b) Country statistical profiles 2009 MetaData: France Disponible en <http://stats.oecd.org/Index.aspx>. Fecha de consulta: 10 de agosto de 2009. Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD).
- (2009c) Country statistical profiles 2009. MetaData: Germany Disponible en <http://stats.oecd.org/Index.aspx>. Fecha de consulta: 10 de agosto de 2009. Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD).
- (2009d) Country statistical profiles 2009. MetaData: Spain Disponible en <http://stats.oecd.org/Index.aspx>. Fecha de consulta: 10 de agosto de 2009. Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD).
- (2009e) OECD Factbook 2009 Economic, Environmental and Social Statistics. Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD).
- (2009f) OECD. Stat extracts. Disponible en <http://stats.oecd.org/Index.aspx>. Fecha de consulta: 10 de agosto de 2009. Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD).
- OPECH (2006) Apuntes sobre la implementación de la jornada escolar completa. Santiago de Chile: OPECH.
- Oprandi, G. (2008) La Argentina es el país latinoamericano que más conflictos docentes tuvo en 4 años. *Diario Perfil* Ciudad de Buenos Aires.
- Padawer, A., Pitton, E. y Di Pietro, S. (2007) Proyecto de Investigación. Diversificación de la propuesta formativa en el nivel primario en establecimientos de jornada completa de la Ciudad de Buenos Aires. Estudio del proyecto de intensificación en lengua materna y extranjeras, en tecnologías de la información y la comunicación, en artes, en actividades científicas y educación física. Buenos Aires: Departamento de Estadística - Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Palamidessi, M. (2007) Argentine: une nouvelle loi nationale sur l'Éducation. *revue internationale d'éducation de Sèvres*, 44.
- Pastorino, Héctor Oscar (1993). La reforma de la escuela pública de jornada completa: proyecto y concreciones. En revista latinoamericana de innovaciones educativas, n° 14, 1993. Pág. 93-127.
- (2000) *La escuela de jornada completa. Crónica histórica y aportes para su organización*. Buenos Aires: Ediciones caminos.
- Pereyra, M. A. (2005) En el comienzo de una nueva época. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 54-59.
- Pérez, Mercedes (2007). Personal técnico de apoyo en las escuelas públicas de educación común. Anep/codicen.
- Pfeifer, M. y Holtappels, H. G. n. (2008) Improving Learning in All-Day Schools: results of a new teaching time model. *European Educational Research Journal*, 7, 6-6.
- PNUD (2007) Informe sobre Desarrollo Humano 2007-2008. La lucha contra el cambio climático: Solidaridad frente a un mundo dividido. México: Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL) (2002) El tiempo y el aprendizaje en América Latina. *Formas & Reformas de la Educación. Serie Políticas*. (PREAL).
- Projet Éducatif Local Brest (2009). Ville de Brest. La semaine scolaire en débat. Un blog de la Politique Educative Locale de Brest Disponible en [126](http://semaine-

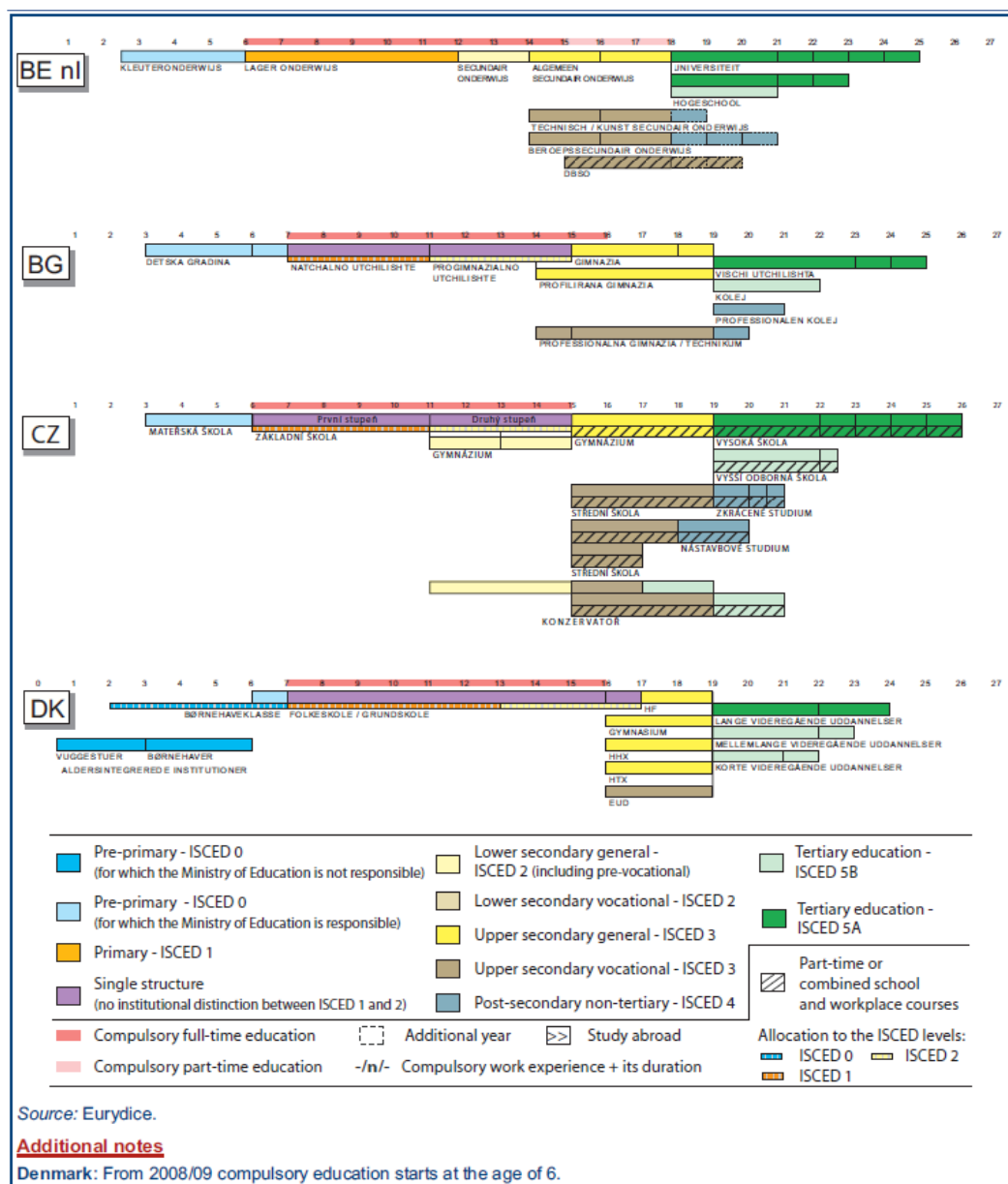
</div>
<div data-bbox=)

- scolaire-brest.over-blog.net/. Fecha de consulta 10 de agosto de 2009. Ville de Brest.
- Pulkkinen, L. (2003) The organization of school day in Finland and the concept of "integrated school day" in the MUKAVA PROJECT. Disponible en http://www.mukavahanke.com/english/Frankfurt_2003.pdf.
- Raczynski, Dagmar (2001). Estudio de evaluación de la jornada escolar completa. Síntesis y conclusiones. Dirección de estudios sociales (DESUC). Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Reglamento del ejercicio de la profesión docente (2000). Decreto n° 1.011 de fecha 4 de octubre, gaceta oficial n° 5.496 extraordinario de fecha 31 de octubre de 2000.
- Rivas, A., Cardini, A., Coria, J., Mezzadra, F. y Vera, A. (2006). Estudio para la implementación de una política nacional de extensión de la jornada escolar. Buenos Aires: Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento.
- Rodríguez Trujillo, Nacarid (2008). Trayectoria del proyecto de escuelas bolivarianas. Educere. Año 12, n° 42. Julio - agosto – septiembre.
- S/A (2006) Historique de la semaine de 4 jours en Aveyron. Aveyron: Inspection académique Aveyron. Académie Toulouse.
- (2008) Poitiers maintient la semaine de 4,5 jours. *POITIERS Magazine*. 5.
- Schnitter, M. y Häselhoff, K.-S. (N/A) All-day Schooling in Düsseldorf, Germany. *OECD, Directorate for education*.
- Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina (2003) Ley 25.864. Establecimientos en los que se imparta Educación Inicial, Educación General Básica y Educación Polimodal, o sus respectivos equivalentes. Fíjase un ciclo lectivo anual mínimo de ciento ochenta días efectivos de clase. Sancionada Diciembre 4 de 2003 y Promulgada Enero 8 de 2004. Argentina.
- (2006) Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional. Argentina.
- Senado y Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay (2008) Ley N° 18437. Ley General de Educación. Uruguay.
- STEA (2005) Informe sobre la jornada escolar en España. Zaragoza: Sindicato de los Trabajadores/as de la Enseñanza de Aragón (STEA).
- Sverdllick, Ingrid (coord.) (2005). La jornada completa en el nivel de inicial. En: secretaría de educación GCBA (2005). Estudios e investigaciones volumen 5. Buenos Aires
- Syndicat National Unitaire des Instituteurs Professeurs des Écoles et PEGC (SNUipp) (2009) L'organisation du temps scolaire. Quel bilan, quelles perspectives ? Disponible en http://72.snuipp.fr/IMG/pdf/27_mai_stage_synd_SNUipp_diaporama.pdf. Fecha de consulta: 15 de agosto de 2009. Syndicat National Unitaire des Instituteurs Professeurs des Écoles et PEGC (SNUipp).
- Syndicat professionnel de l'enseignement libre catholique (2009). Nouvelle organisation de la semaine scolaire dans le premier degré. Disponible en [http://www.spelc-fed.fr/no_cache/documentation/les-infos-du-mois/a-la-une/lire-l'article/archive/2008/march/select_category/1/article/nouvelle-organisation-de-la-semaine-scolaire-dans-le-premier-degre.html?tx_ttnews\[backPid\]=268&cHash=a7cbbd95f](http://www.spelc-fed.fr/no_cache/documentation/les-infos-du-mois/a-la-une/lire-l'article/archive/2008/march/select_category/1/article/nouvelle-organisation-de-la-semaine-scolaire-dans-le-premier-degre.html?tx_ttnews[backPid]=268&cHash=a7cbbd95f). Fecha de consulta 10 de agosto de 2009. Syndicat Professionel de l'Enseignement libre Catholique.
- Testu, F., Fernández Enguita, M., Estaún Ferrer, S., Díaz Morales, J. F., Sánchez López, P., Clarisse, R. y Leconte, C. (2002) Ritmos psicológicos y jornada escolar. In

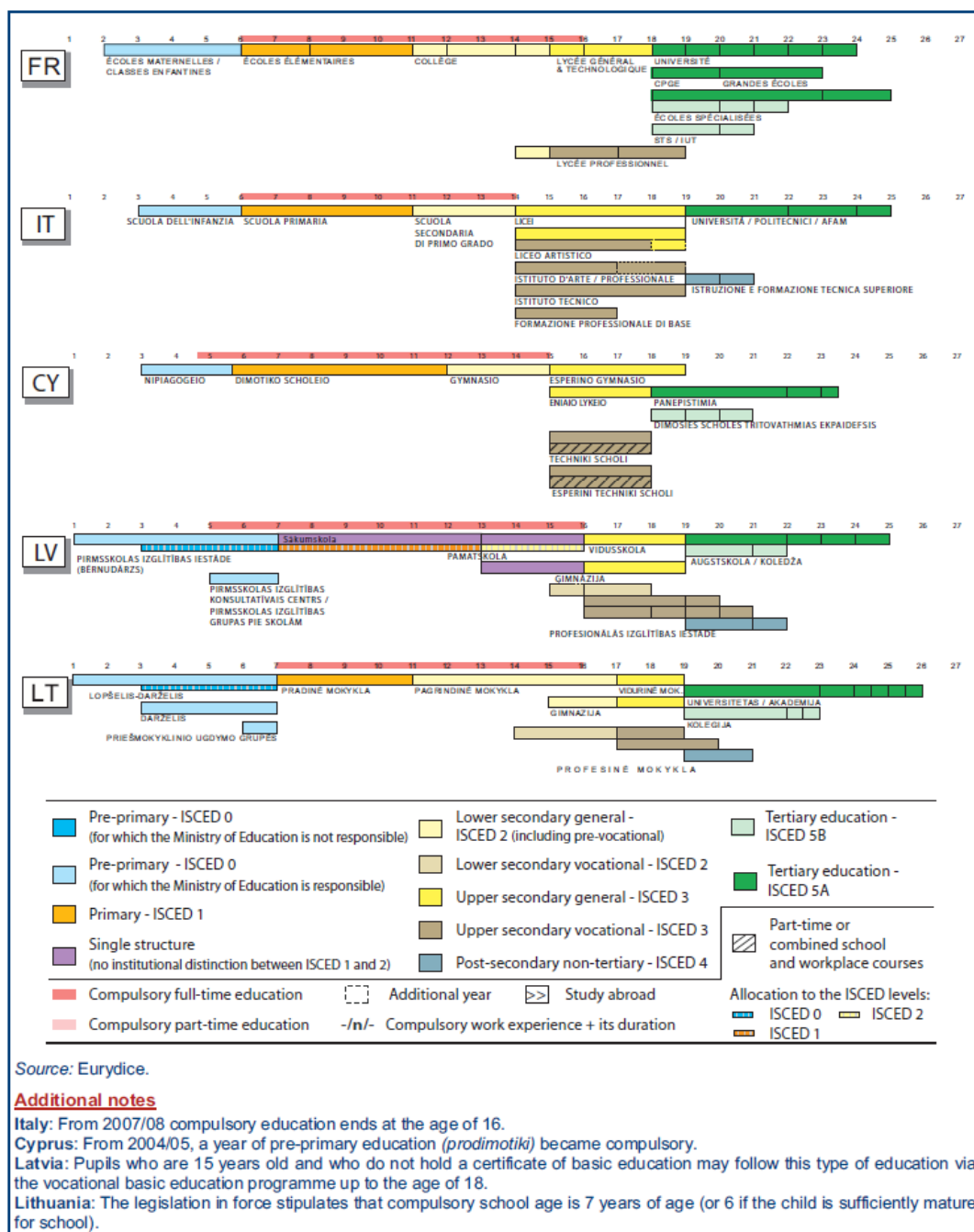
- Psicología, D. d. P. D. y. P. d. T. F. d. (Ed.), *Ritmos Psicológicos y Jornada Escolar*. Madrid.
- The EFA Global Monitoring Report Team (2008) EFA. Global monitoring report. Disponible en <http://www.unesco.org/education/gmr2008/>. Fecha de consulta: 12 de julio de 2009. N/A: UNESCO publishing. Oxford University Press.
- Tiramonti, G. (Ed.) (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- UNESCO-IBE. (2007) Background paper for EFA Global Monitoring Report 2008. Recent estimates of intended instructional time over the first nine years of schooling (prepared by Massimo Amadio). UNESCO-IBE.
- UNESCO (1991) Encuesta especial sobre la enseñanza primaria. París: Sección de Estadísticas de la Educación. División Estadísticas. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- (2004) EFA Global monitoring report 2005. Education for All: The Quality Imperative. Paris: UNESCO.
- (2008) *A view inside primary schools. A world education indicators (WEI) cross-national study*. Montreal: UNESCO Institute of Statistics.
- (2009) Global education digest 2009. Comparing education statistics across the world. In Statistics, U. I. f. (Ed.), Quebec.
- UNESCO Institute for Statistics (2006a) Argentina. Statistics in brief. Disponible en http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=121&F_Language=eng&BR_Country=8580&BR_Region=40520. Fecha de consulta: 10 de agosto de 2009. UNESCO.
- (2006b) Chile. Statistics in brief. Disponible en http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=121&F_Language=eng&BR_Country=8580&BR_Region=40520. Fecha de consulta: 10 de agosto de 2009. UNESCO.
- (2006c) Uruguay. Statistics in brief. Disponible en http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=121&F_Language=eng&BR_Country=8580&BR_Region=40520. Fecha de consulta: 10 de agosto de 2009. UNESCO.
- UNESCO/IBE (2006a) Chile. World data on education 2006/2007. UNESCO/IBE.
- (2006b) Uruguay. World data on education 2006/2007. **UNESCO/IBE**.
- (2006b) Venezuela. World data on education 2006/2007. **UNESCO/IBE**.
- Uruguay. ANEP- PROYECTO MECAEP (2003) Evaluación nacional de aprendizajes de lenguaje y matemática. 6º año enseñanza primaria - 2002 Segundo Informe. Resultados en Escuelas de Tiempo Completo y escuelas de áreas integradas. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública. Consejo Directivo Central. Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa. Gerencia de Investigación y Evaluación. Programa de Evaluación de Aprendizajes.
- Uruguay. ANEP-CODICEN (1999) Proyecto de rendición de cuentas y balance de ejecución presupuestal. Ejercicio 1998. Uruguay: ANEP-CODICEN.
- Uruguay. ANEP (2003) Resultados en escuelas de tiempo completo y escuelas de áreas integradas. Evaluación nacional de aprendizajes en lenguaje y matemática, 6to año enseñanza primaria. Segundo Informe. Uruguay: Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP). Gobierno de Uruguay.
- (2009a) Monitor educativo. Enseñanza primaria. Estado de Situación 2008. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública. Gobierno de Uruguay.

- (2009b) Proyecto Escuelas de Tiempo Completo. Modelo Pedagógico - Antecedentes. Disponible en http://www.cep.edu.uy/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=231. (fecha de consulta 5 de julio de 2009). Montevideo: Administración Nación de Educación Pública (ANEP). Gobierno de Uruguay.
- (2009c) Proyecto Escuelas de Tiempo Completo. Modelo Pedagógico - Fundamentación. Disponible en http://www.cep.edu.uy/index.php?option=com_content&view=article&id=50&Itemid=233. (fecha de consulta 5 de julio de 2009). Montevideo: Administración Nación de Educación Pública (ANEP). Gobierno de Uruguay.
- (2009d) Proyecto Escuelas de Tiempo Completo. Modelo Pedagógico - Organización. Disponible en http://www.cep.edu.uy/index.php?option=com_content&view=article&id=53&Itemid=235. (fecha de consulta 5 de julio de 2009). Montevideo: Administración Nación de Educación Pública (ANEP). Gobierno de Uruguay.
- Uruguay. ANEP. Consejo Directivo Central (2004) Segunda comunicación de resultados. Tipos de escuela, contexto socio-cultural escolar y resultados educativos *Monitor educativo. Educación primaria (Escuelas Públicas 2002)*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Gobierno de Uruguay.
- (2009) Informe para Autoridades. Información por categoría de escuela. *Monitor educativo. Educación primaria (Escuelas Públicas 2008)*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Gobierno de Uruguay.
- Uruguay. ANEP. Consejo Directivo Central. Proyecto MECAEP ANEP/BIRF (1997) Propuesta pedagógica para las escuelas de tiempo completo Montevideo: Administración Nación de Educación Pública. Gobierno de Uruguay.
- Vázquez-Reina, M. (2008) Jornada escolar, ¿continua o partida? *Consumer Eroski*. 19 de septiembre de 2008.
- Vegas, E. y Petrow, J. (2008) Raising student learning in Latin America. The challenge for the XXI century. *Mejorar el aprendizaje de los estudiantes en América Latina: El desafío del siglo XXI*. No aparece: Banco Mundial.
- Vie Publique (2009) Organisation de l'enseignement du premier degré. <http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/enseignement-primaire/organisation/>. Paris: Vie Publique.
- Vinogradoff, L. (2009) La suppression du samedi matin risque de déboucher sur le pire aménagement du temps scolaire. *Le Monde*. Disponible en http://www.lemonde.fr/societe/chat/2007/10/02/la-suppression-du-samedi-matin-risque-de-deboucher-sur-le-pire-amenagement-du-temps-scolaire_961923_3224. Fecha de consulta 15 de agosto de 2009. Paris.
- World Bank (2004) Books, Buildings and Learning Outcomes: An Impact Evaluation of World Bank Support to Basic Education in Ghana. Washington, DC: World Bank.

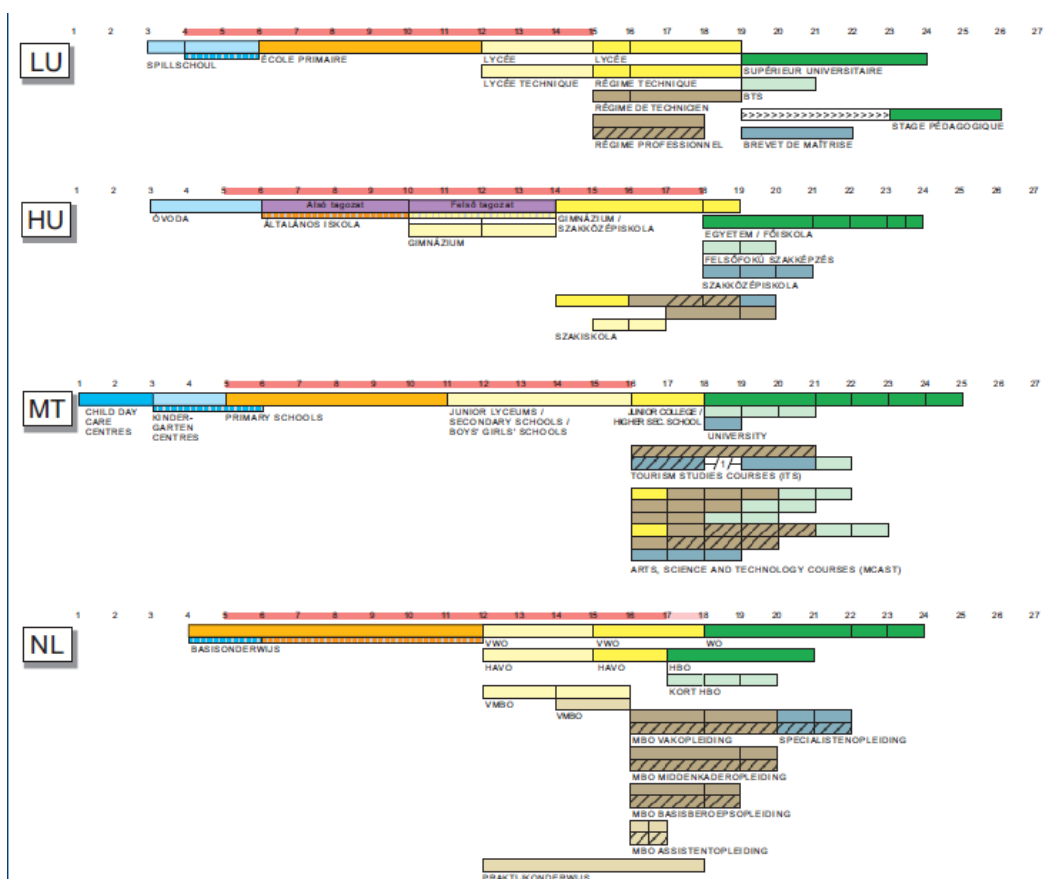
Anexo 1. Organización de los sistemas educativos. Selección de países europeos. Año 2006/2007

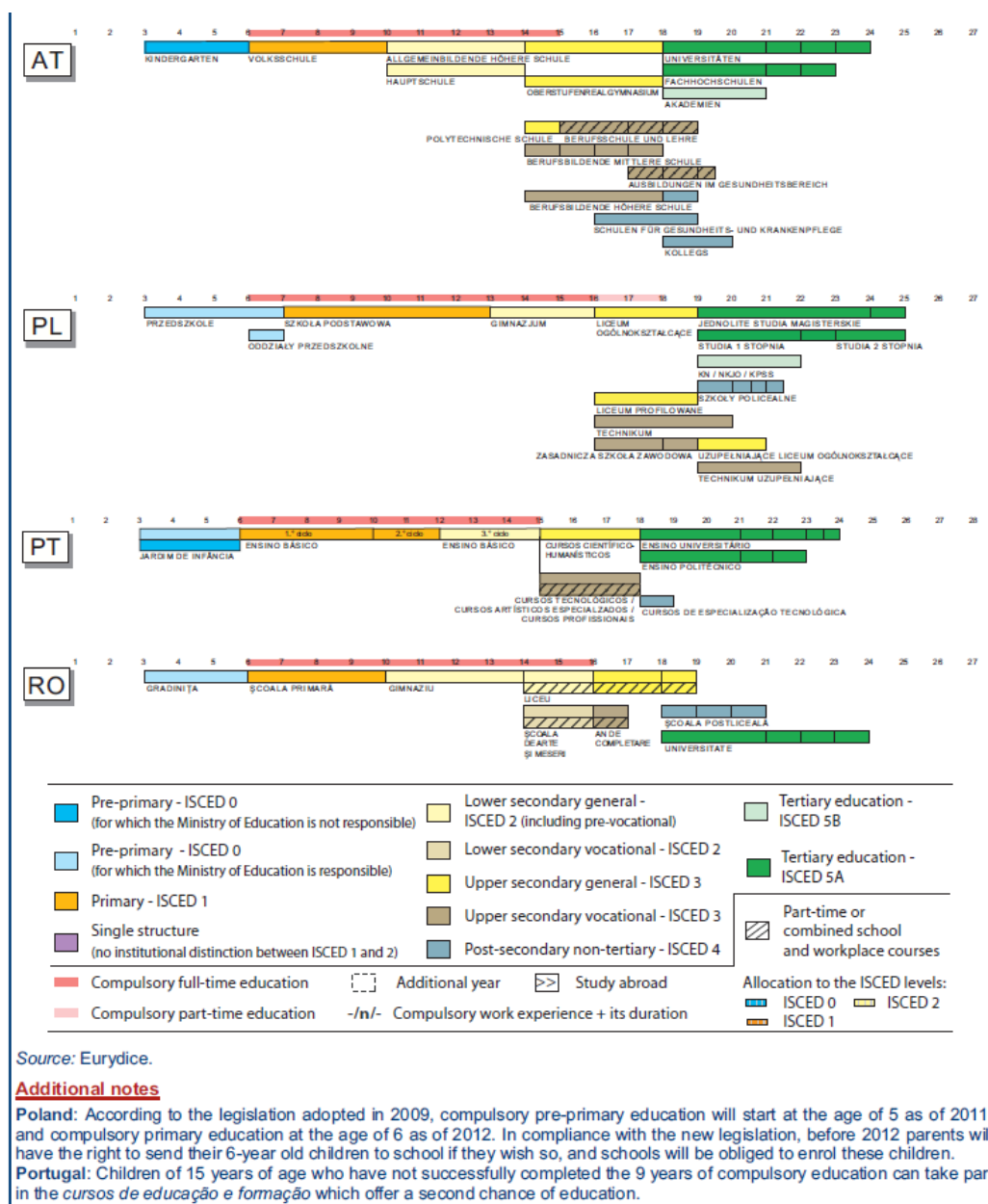


Fuente: (Education Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009)



Fuente: (Education Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009).





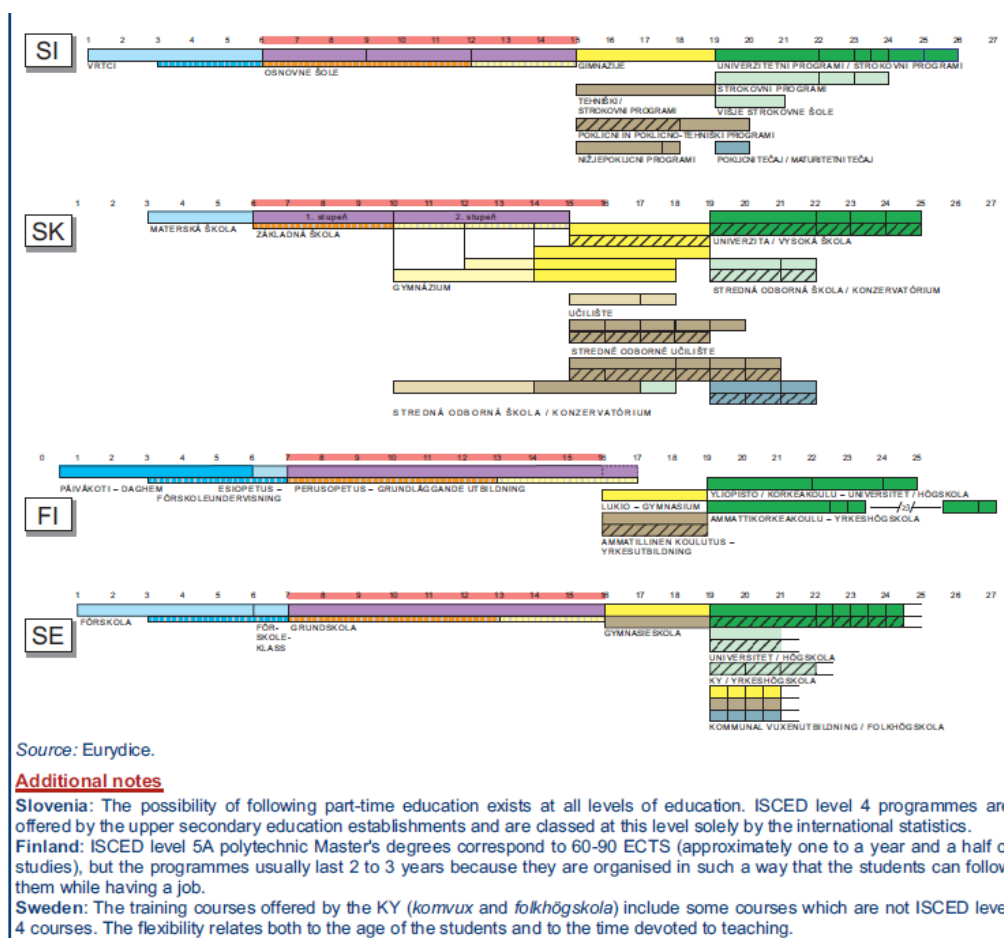
Source: Eurydice.

Additional notes

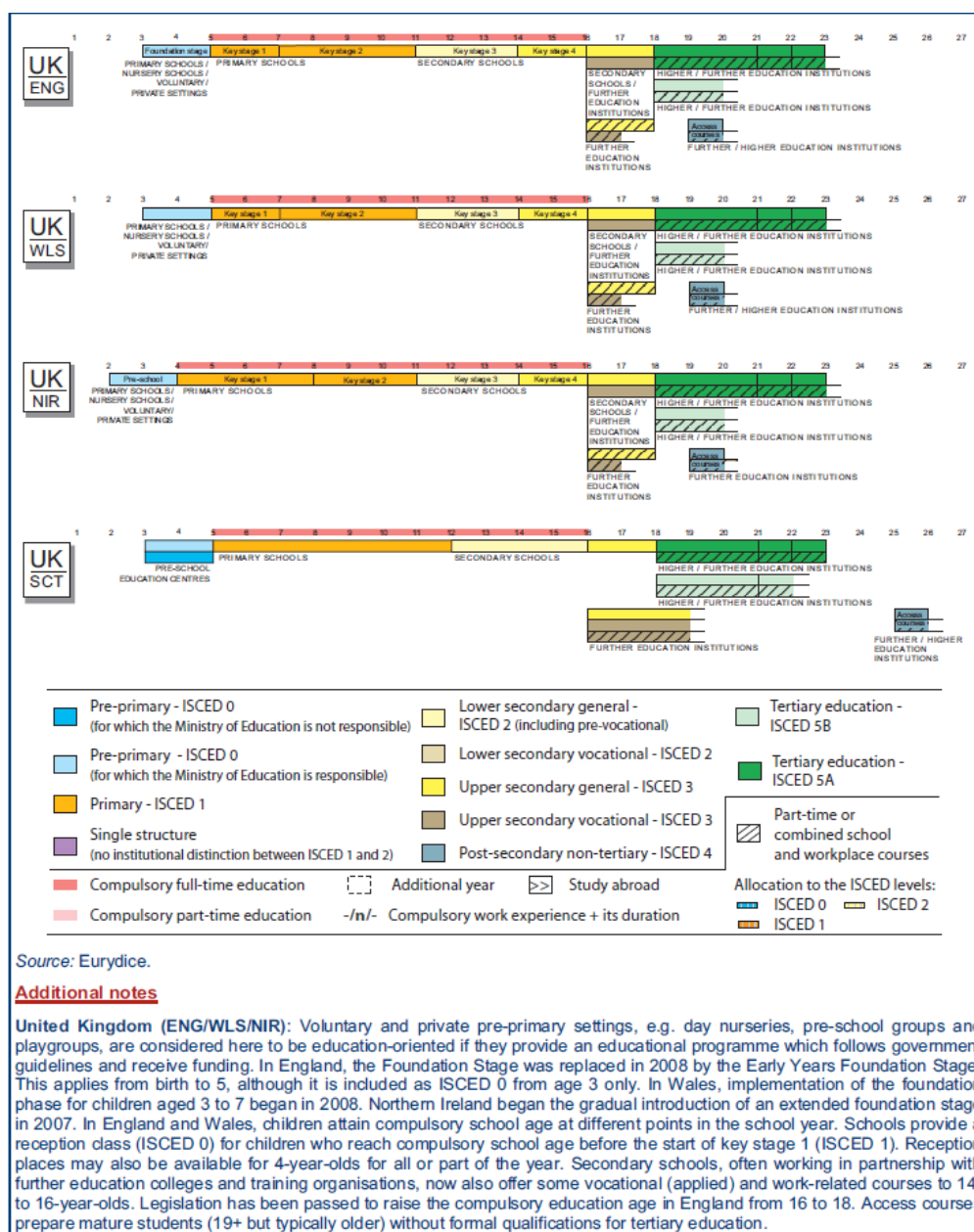
Poland: According to the legislation adopted in 2009, compulsory pre-primary education will start at the age of 5 as of 2011, and compulsory primary education at the age of 6 as of 2012. In compliance with the new legislation, before 2012 parents will have the right to send their 6-year old children to school if they wish so, and schools will be obliged to enrol these children.

Portugal: Children of 15 years of age who have not successfully completed the 9 years of compulsory education can take part in the *cursos de educação e formação* which offer a second chance of education.

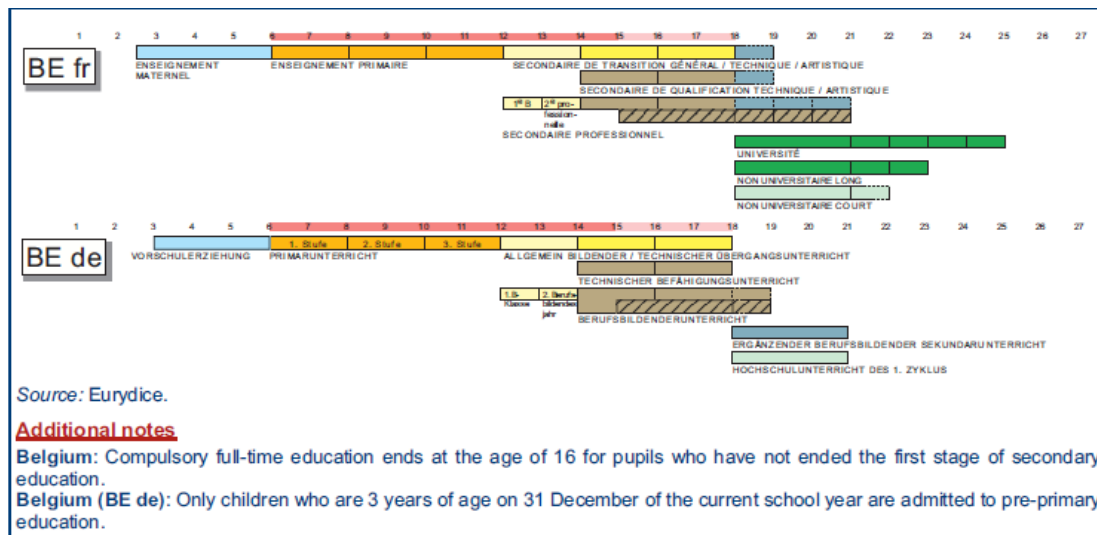
Fuente: (Education Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009).



Fuente: (Education Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009).

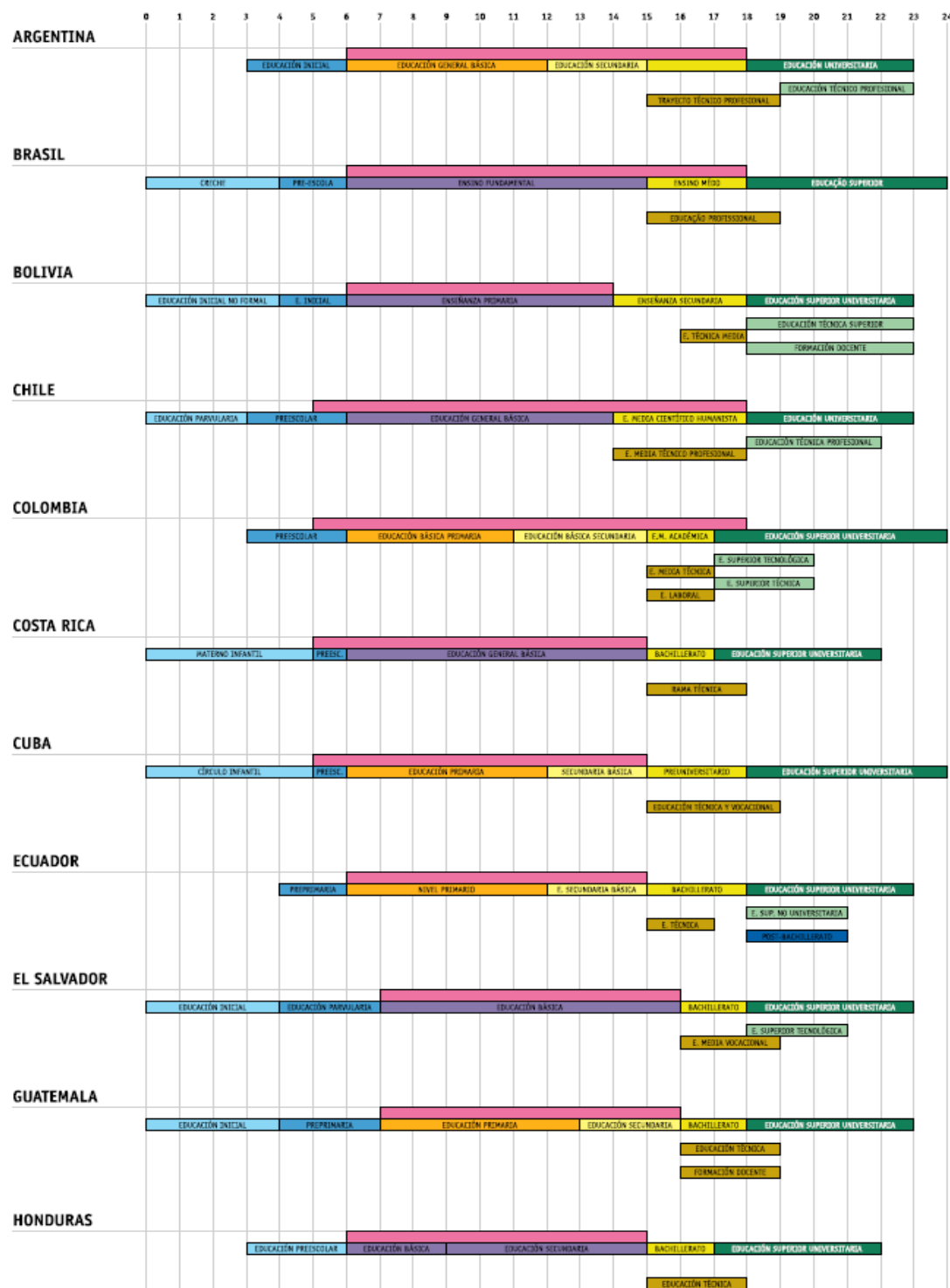


Fuente: (Education Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009)



Fuente: (Education Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009).

Anexo 2. Organización de los sistemas educativos. Selección de países en América Latina. 2006



Fuente: LLECE (2008)

Organización del sistema educativo. Selección de países en América Latina. 2006. (Continuación)



Fuente: LLECE (2008).

Anexo 3. Tiempo de enseñanza oficial. Selección países europeos

Cuadro 1. Europa Occidental y América del Norte. Mediana de tiempo oficial de enseñanza (*instructional time*) (en el total de horas anuales) en los grados 1° a 9°.

Country/system	1st	2nd	3rd	4th	5th	6th	7th	8th	9th	1 to 9
France	936	936	936	990	990	936	828	936	1,026	8,514
Netherlands	850	850	850	850	950	950	950	950	1,067	8,267
Italy	850	850	950	950	950	917	917	917	933	8,234
Liechtenstein	690	780	840	900	900	1,020	1,020	1,020	1,020	8,190
Spain	788	788	788	788	788	788	1,050	1,050	1,120	7,948
UK (England)	798	798	893	893	893	893	912	912	912	7,904
Cyprus	840	840	840	840	840	840	951	951	951	7,893
Portugal	795	795	795	795	930	930	930	930	930	7,830
Ireland	702	702	885	885	885	885	885	885	1,080	7,794
Canada (Quebec)	846	846	846	846	846	846	900	900	900	7,776
Belgium (French C.)	849	849	849	849	849	849	849	849	970	7,762
Luxembourg	840	840	840	840	840	840	900	900	900	7,740
Austria	630	630	750	750	870	960	960	990	1,020	7,560
Malta	808	808	808	808	808	808	840	840	840	7,368
Denmark	660	683	773	773	803	840	900	990	900	7,322
Greece	656	656	788	788	788	788	919	919	919	7,221
Iceland	720	720	720	720	840	840	840	888	888	7,176
Switzerland (Zurich)	527	611	694	749	805	805	944	944	944	7,023
Sweden	741	741	741	741	741	741	741	741	741	6,669
Germany (Berlin)	478	591	675	731	816	816	816	788	872	6,583
Norway	591	591	591	591	771	771	771	856	856	6,389
Finland	542	542	656	656	684	684	855	855	855	6,329
Median instructional time (N=22)	765	784	802	802	840	840	900	915	925	7,751

Note: The total number of hours may not equal the actual sum due to rounding. Ranked from the highest to the lowest amount of hours.

Fuente: Amadio y Trung (2007)

Anexo 4. Indicadores socio-demográficos, económicos y educativos. Francia, Alemania, Finlandia y España

Cuadro 1. Indicadores socio-demográficos, económicos y educativos. Francia, Alemania, Finlandia y España.

Indicadores	Francia	Alemania	Finlandia	España
Índice Desarrollo Humano (año 2007/2008)	0.952	0.935	0.952	0.949
Población total (año 2007)	61.707.066	82.247.023	5.288.719	44.873.567
PBI per cápita (dólares estadounidenses, precios corrientes y PPPs) (año 2007)	32857	34977	35139	30819
Población entre 0 y 14 (%)	17%	13%	16%	13%
Educación obligatoria (edades teóricas) (año 2007)	6 -16 años	6 - 15 años (depende del lugar 16)	7- 15/16 años	6 - 16 años
Tasa de participación neta en primaria (net enrollment) (año 2007)	99	98	96	100
% estudiantes en escuelas públicas (nivel primario) (año 2006)	85	96,7	98,7	68,5
% estudiantes en escuelas privadas, dependientes del gobierno (nivel primario) (año 2006)	14,5	3,3	1,3	28,2
% estudiantes sector privado (nivel primario) (año 2006)	0,5	X Privadas dependientes de gobierno	NA	3,4
Porcentaje de repetidores (año 2007)	DND	1	N	3 ⁻¹
Tasa de supervivencia hasta el último grado (año 2006/07)	DND	98	100	100 ⁻¹
Alumnos por aula en la enseñanza primaria, sector público (año 2007)	22.4 ⁻¹	22,1 ⁻¹	DND	19.3% ⁻¹
Tasa de transición de la escuela primaria a la escuela secundaria (años 2006 al 2007)	DND	99	100	DND

Cuadro 1. Indicadores socio-demográficos, económicos y educativos. Francia, Alemania, Finlandia y España (continuación)

Indicadores	Francia	Alemania	Finlandia	España
Gasto público en educación como % del PBI en educación primaria, secundaria y post-secundaria no terciaria (1)	3.8	2.9	4.0	2.8
Gasto público anual por alumno en instituciones de educación primaria (en dólares estadounidenses, convertidos usando PPPs para el PBI)	5365	5014	5557	5502
Gasto en educación como % de gasto total público en educación primaria, secundaria y post-secundaria no terciaria (1)	7,1	6,2	7,8	7,2

Fuente: PNUD (2007), UNESCO (2009), OECD (2007, 2008, 2009a, 2009b, 2009c y 2009d), EURIDYCE (2008, 2009a, b, c, d), Le Métails (2003), INCA (2008); Finlandia. Ministerio de Educación (2008); Erkki et al. (2006).

Referencias:

DND: dato no disponible

N: magnitud nula

ⁿ: dato referido al o a los *n* años escolares previos al año tomado como referencia en este indicador.

NA: categoría no aplicable

X: Datos incluidos en otra categoría

Notas:

(1) Refiere al gasto público en educación en el año 2005. Éste incluye “gastos públicos directos en instituciones educativas, subsidios públicos a los hogares, y otras entidades privadas” (OECD 2008: 262, traducción propia).

Anexo 5. Indicadores socio-demográficos, económicos y educativos. Argentina, Chile y Uruguay

Indicadores	Argentina	Chile	Uruguay
Índice Desarrollo Humano (año 2007/2008)	0,869	0,867	0,852
Población total (año 2004)	38.226.051	16.093.378	3.241.003
PBI per cápita (dólares estadounidenses, convertidos a PPPs) (año 2006)	11 985	13030	10203
Población entre 5 y 14 años (en porcentaje)	17,8%	17,3%	16,1%
Educación obligatoria (edades)	5 - 18 años	6 - 13 años	5 - 14 años
Tasa de participación neta en el nivel primario (net enrollment rate) (año 2005)	99 ⁻¹	90 ^{**}	93 ^{-1**}
% estudiantes en escuelas públicas (nivel primario) (año 2007)	78,5 ⁻¹	45,2	85,9
% estudiantes en escuelas privadas, dependientes del gobierno (nivel primario) (año 2007)	17,9 ⁻¹	48,6	-
% estudiantes sector privado (nivel primario) (año 2007)	3,6 ⁻¹	6,2	14,1
Porcentaje de repetidores (2007)	7 ⁻¹	2	7
Tasa de abandono (alrededor 2004)	10,1	1,3	7,9
Tasa de supervivencia 7° grado (alrededor 2004)	80,9	98,4	87,0
Tasa de transición de la escuela primaria a la escuela secundaria (2007)	94 ¹	97 ⁻²	77
Alumnos por aula en la enseñanza pública primaria (2007)	26,7 ⁻¹	30,7	26,3
Gasto público en educación como % del PBI (año 2006)	4,5	3,4	2,9
Gasto por alumno en educación primaria (en dólares estadounidenses convertidos usando PPPs (año 2004)	1605	2120 ⁺¹	1063
Gasto en educación como % de gasto total público (año 2006)	14	18,2	11,6

Fuente: PNUD (2007), LLECE (2008), MERCOSUR (2004), UNESCO/IBE (2006a, b), UNESCO (2008, 2009), Morduchowicz (2007), UNESCO Institute for Statistics (2006a, b, y c).

Referencias

(-) o (+) ⁿ: dato referido al o a los *n* años escolares previos o posteriores al año tomado como referencia para este indicador.

^{**}: Estimado por UNESCO Institute for Statistics.

Anexo 6. Matriz Curricular Básica. Chile

Cuadro 1. Sectores y subsectores de aprendizaje

Sector de aprendizaje	Subsector de aprendizaje
Lenguaje y Comunicación	Lenguaje y Comunicación Idioma Extranjero
Matemáticas	Educación Matemática
Ciencia	Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural Estudio y Comprensión de la Naturaleza Estudio y Comprensión de la Sociedad
Tecnología	Educación Tecnológica
Artes	Educación Artística
Educación Física	Educación Física
Orientación	Orientación
Religión	Religión

Fuente: Chile Ministerio de Educación 2002.

Cuadro 2. Niveles educacionales, cursos y edades.

Nivel	Curso	Edad de la mayoría de los alumnos al finalizar el nivel	Abreviatura
1	1° y 2° Básico	8 años	NB1
2	3° y 4° Básico	10 años	NB2
3	5° Básico	11 años	NB3
4	6° Básico	12 años	NB4
5	7° Básico	13 años	NB5
6	8° Básico	14 años	NB6

Fuente: Chile Ministerio de Educación 2002.

Cuadro 3. Subsectores de aprendizaje de la enseñanza básica NB1 y NB2. 1o a 4o Año básico

Sector de aprendizaje	Subsector de aprendizaje	Nº mínimo de horas
Lenguaje y Comunicación	Lenguaje y Comunicación	6
Matemáticas	Educación Matemática	5
Ciencia	Comprensión del medio natural, social y cultural	-
Tecnología	Educación Tecnológica	-
Artes	Educación Artística	-
Educación Física	Educación Física	-
Religión	Religión	2
Total tiempo de subsectores ponderados		13
Tiempo a distribuir entre los subsectores de aprendizaje no ponderados		13
Total tiempo de trabajo en los subsectores obligatorios		26
Tiempo adicional de libre disposición de las escuelas		4 ó 12
Total tiempo mínimo de trabajo semanal		30 ó 48

Fuente: Chile Ministerio de Educación 2002.

Cuadro 4. Subsectores de aprendizaje de la enseñanza básica NB1 y NB2. 7o a 8o año básico

Sector de aprendizaje	Subsector de aprendizaje	Nº mínimo de horas
Lenguaje y Comunicación	Lenguaje y Comunicación	4
	Idioma Extranjero	2
Matemáticas	Educación Matemática	4
Ciencia	Estudio y Comprensión de la Naturaleza	2
	Estudio y Comprensión de la Sociedad	2
Tecnología	Educación Tecnológica	2
Artes	Educación Artística	-
Educación Física	Educación Física	-
Orientación	Orientación	2
Religión	Religión	2
Total tiempo de subsectores ponderados		20
Tiempo a distribuir entre los subsectores de aprendizaje no ponderados		10
Total tiempo de trabajo en los subsectores obligatorios		30
Tiempo adicional de libre disposición de las escuelas		3 u 8
Total tiempo mínimo de trabajo semanal		33 ó 38

Fuente: Chile Ministerio de Educación 2002

Nota: las escuelas aun no incorporadas a la JECD tendrán 3 horas de libre disposición. Los establecimientos a la JECD dispondrán de 8 horas semanales de libre disposición.

Anexo 7. Evolución de la matrícula en escuelas primarias estatales y privadas de jornada completa. Argentina.

Cuadro 1. Evolución de la matrícula en escuelas primarias/EGB 1 y 2. Período 2001-2007. Sector estatal y privado. Argentina

	Porcentaje de alumnos matriculados en escuelas de jornada completa						
División político territorial	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Total País	5,2	5,0	5,2	5,2	5,5	4,1	5,6
Buenos Aires	3,5	3,2	3,4	3,6	3,8	0,0	3,7
Partidos del Conurbano	2,6	2,5	2,6	2,8	3,0	0,0	2,9
Buenos Aires Resto	5,0	4,5	4,9	4,9	5,0	0,0	5,1
Catamarca	15,8	16,8	16,5	15,5	15,0	14,3	14,2
Chaco	6,2	6,1	5,8	5,9	5,8	5,5	5,7
Chubut	3,0	2,2	2,5	2,5	2,5	2,1	4,8
Ciudad de Buenos Aires	29,3	29,4	29,9	30,0	30,8	31,1	32,3
Córdoba	2,1	1,9	1,9	2,1	2,8	1,9	2,2
Corrientes	1,2	1,2	1,2	1,2	0,5	0,6	0,8
Entre Ríos	4,0	4,1	3,9	4,0	3,8	3,8	4,1
Formosa	7,0	6,8	6,9	6,8	7,2	7,1	7,7
Jujuy	8,8	7,6	8,1	8,8	8,3	8,5	8,3
La Pampa	13,3	12,6	13,1	12,7	12,1	12,1	12,7
La Rioja	8,7	8,3	8,7	7,7	8,5	7,8	7,9
Mendoza	2,6	2,6	2,7	3,7	4,9	5,8	6,8
Misiones	4,4	4,2	4,2	3,7	3,8	3,7	3,8
Neuquén	3,2	3,0	2,8	3,3	3,0	2,7	3,3
Río Negro	2,5	2,8	2,6	2,8	2,8	3,0	3,9
Salta	5,3	5,3	5,3	5,4	6,1	6,2	6,1
San Juan	0,5	0,7	0,8	0,9	0,9	0,8	0,4
San Luís	4,6	3,8	3,6	2,2	2,3	2,1	2,0
Santa Cruz	1,3	1,2	1,2	1,2	1,6	1,8	2,0
Santa Fe	2,4	2,4	2,3	2,4	2,5	1,9	1,8
Santiago del Estero	4,4	4,4	4,2	3,7	4,2	4,3	4,1
Tierra del Fuego	3,6	3,5	4,0	4,3	4,6	5,0	4,2
Tucumán	7,8	7,9	7,8	7,8	8,0	6,9	7,3

Fuente: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Relevamiento Anual 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006 y 2007 (DiNIECE, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007).

Notas: Los datos de las provincias de Chubut y San Juan en el año 2005 corresponden al Relevamiento Anual 2004. Los datos de la provincia de Corrientes en los años 2004, 2003 y 2002 corresponden al Relevamiento Anual 2001. Los datos de la provincia de Santa Fe en el año 2001 corresponden al Relevamiento Anual 2000.